



MÁSTER EN COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y ENSEÑANZA DE LENGUAS (CIEL)

TRABAJO FIN DE MÁSTER

APRENDIZAJE INTEGRADO DE CONTENIDOS Y LENGUAS (AICLE):

Propuesta de Unidad Didáctica en el área de Educación Física

Alumno: Pau Agut Calduch

DNI: 20906686P

Tutora: Gloria Torralba Miralles

Curso 2018/2019

ÍNDICE

Resumen	7
1.Introducción	9
1.1. Presentación y justificación del tema	9
2. Objetivos	12
3.Fundamentación teórica	13
3.1. Contexto lingüístico	13
3.1.1. Europa multilingüe y pluricultural	13
3.1.2. Lenguas en el Estado español	15
3.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)	17
3.2.1. AICLE en España	17
3.2.2. Definición y características de AICLE	18
3.2.3. Las 5 C's de AICLE	21
3.2.4. Taxonomía de Bloom vinculada a AICLE	24
3.2.5. Problemas a la hora de implementar de AICLE	25
3.2.6. AICLE en Educación Física	26
3.2.7. Necesidades del personal docente con AICLE	29
4. Metodología	33
4.1. Población y muestra de estudio	33
4.2. Instrumentos	34
4.2.1. Cuestionario	34
4.3. Procedimiento de recogida de datos	35
5. Análisis de los resultado de las encuestas y reflexión sobre las necesidades docentes	37
5.1. Resultados de la encuesta	37
5.2. Análisis de resultados	52
6. Propuesta de Unidad Didáctica AICLE en Educación Física	63
6.1. Justificación	63
6.2.Objetivos	64
6.2.1. Objetivos generales de etapa	64
6.2.2. Objetivos didácticos de EF	65
6.2.3. Objetivos didácticos de inglés	66
6.3. Contenidos	66
6.4. Competencias	70
6.5. Metodología	71
6.5.1. Recursos didácticos y organizativos	71
6.6. Sesiones y actividades	73
6.7. Recursos	83
6.8. Evaluación	83

6.9. Distribución de los bloques de contenido en UD	89
7. Conclusiones	91
7.1. Consecución de objetivos	91
7.2. Limitaciones del trabajo y perspectiva	92
7.3. Reflexión personal	93
8. Bibliografía	95
Anexo	103
Anexo 1. Cuestionario	103

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. *14 claves que marcan el proceso de aprendizaje de EF en AICLE. Fuente: Coral y Mateu, 2013.*

Tabla 2. *Características de la muestra de estudio del presente estudio.*

Tabla 3. *Contenidos del bloque 1: “Condición física y salud” para 3ºESO. Fuente: Decreto 87/2015 de 5 de junio.*

Tabla 4. *Sesión 1 de la UD “Warm up & cool down”.*

Tabla 5. *Sesión 2 de la UD “Warm up & cool down”.*

Tabla 6. *Sesión 3 de la UD “Warm up & cool down”.*

Tabla 7. *Sesión 4 de la UD “Warm up & cool down”.*

Tabla 8. *Sesión 5 de la UD “Warm up & cool down”.*

Tabla 9. *Rúbrica para la evaluación de la intervención del calentamiento y vuelta a la calma de la cuarta sesión.*

Tabla 10. *Rúbrica de valoración contenido actitudinal del alumno.*

Tabla 11. *Rúbrica para la evaluación de la práctica e indicadores de éxito del propio docente.*

Tabla 12. *Rúbrica para la evaluación del trabajo cooperativo del alumno.*

Tabla 13. *Porcentaje de los diferentes tipos de contenidos para la primera evaluación.*

Tabla 14. *Temporalización anual del curso de 3º de la ESO.*

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Marco de las 5 C's. Fuente: *Attard et al.*, 2016.

Figura 2. Taxonomía revisada de Bloom. Fuente: Adaptada de Ahmed, Anwar, Wahahat, Edriss y Abdurahen, 2014, 12.

Figura 3. Experiencia docente general de la muestra de estudio.

Figura 4. Experiencia docente de la muestra docente de la metodología AICLE

Figura 5. Nivel de lengua inglesa de la muestra de estudio

Figura 6. Nivel de lengua inglesa general de los alumnos de la muestra de estudio

Figura 7. Situación administrativa de los docentes encuestados

Figura 8. Asignaturas que los docentes encuestados imparte en inglés

Figura 9. ¿Qué importancia le da al inglés dentro de la enseñanza?. Escala cuantitativa del 1 al 5 (1=nada; 5=mucho)

Figura 10. Importancia de la actualización de contenidos en AICLE. Escala cuantitativa del 1 al 5 (1=nada y 5=mucho)

Figura 11. Pregunta número 15 del cuestionario de valoración de la opinión docente Escala numérica del 1 al 5 (1=Totalmente desacuerdo y 5=Totalmente de acuerdo)

Figura 12. Definición del concepto de AICLE/CLIL

Figura 13. Tiempo de la sesión que se imparte en inglés (L2)

Figura 14. Valoración de distintos aspectos según experiencia profesional (I). Escala numérica de valoración del 1 al 5 (1=Nada, 3=a veces y 5=Mucho)

Figura 15. Valoración de distintos aspectos según experiencia profesional (II). Escala numérica de valoración del 1 al 5 (1=Nada, 3= a veces y 5=Mucho)

Figura 16. Valoración de distintos aspectos según experiencia profesional (III) Escala numérica de valoración del 1 al 5 (1=Nada, 3= a veces y 5=Mucho)

Figura 17. Valoración de distintos aspectos según experiencia profesional. Escala numérica de valoración del 1 al 5 (1=Nada, 3= a veces y 5=Mucho)

Figura 18. Valoración de aspectos relacionados con la metodología AICLE. Escala numérica de 1 al 5 (1=Totalmente desacuerdo, 3=indiferente y 5=Totalmente de acuerdo)

Figura 19. Valoración de la opinión docente de la enseñanza bilingüe (I). Escala numérica de 1 al 5 (1=Totalmente desacuerdo, 3=Indiferente y 5=Totalmente de acuerdo)

Figura 20. Valoración de la opinión docente de la enseñanza bilingüe (II). Escala numérica de 1 al 5 (1=Totalmente desacuerdo, 3=Indiferente y 5=Totalmente de acuerdo)

Figura 21. Valoración de la opinión docente de la enseñanza bilingüe (III). Escala numérica de 1 al 5 (1=Totalmente desacuerdo, 3=Indiferente y 5=Totalmente de acuerdo).

Resumen

En los últimos años, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras han sufrido cambios terminológicos que han implicado, a su vez, cambios metodológicos. La metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE) ha sido una de las que más relevancia ha adquirido en las aulas. En el presente trabajo de final de máster se va a tratar de analizar algunos de los aspectos básicos del método AICLE en su aplicación a la asignatura de Educación Física en el ciclo de enseñanza secundaria, así como la forma de mejorarlo de cara al futuro. Para ello contaremos con la información facilitada, a través de un cuestionario, por algunos docentes AICLE los cuales usan este enfoque educativo en algunos centros de la ciudad de Castellón que cuentan con programas plurilingües de enseñanza.

Actualmente se está demostrando que dicho enfoque puede suponer un importante cambio en el aprendizaje de los alumnos ya que presenta muchos beneficios más allá de mejorar la confianza y la capacidad de comunicarse en inglés. Sin embargo, tal y como se ha evidenciado a partir de las respuestas de los docentes encuestados, esta metodología va a requerir de una mayor formación, implicación y esfuerzo por parte de los docentes. Es por este motivo que hemos querido centrar nuestra investigación en el trabajo de estos. Así, en la primera parte de este trabajo realizaremos una fundamentación teórica del contexto lingüístico tanto europeo como nacional para posteriormente centrar la atención en la metodología AICLE y su relación con el área de EF. En la segunda parte, tratamos de analizar la realidad docente actual mediante unos cuestionarios, con la finalidad de obtener unas conclusiones que determinen el grado de éxito que este enfoque educativo está teniendo en los centros, teniendo en cuenta los valores, creencias y opiniones de algunos docentes especializados en el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua. Una vez reunida esta información, se presentará una propuesta de unidad didáctica basada en tareas que implique dicha metodología.

Los resultados muestran cómo los docentes acusan la falta de formación en AICLE, esto hace que su intervención pedagógica cuente con ciertas carencias y que no se llegue a sacar el máximo rendimiento a esta metodología.

1.Introducción

1.1. Presentación y justificación del tema

Antes de argumentar el motivo que me ha llevado a la elección de esta temática en concreto, me gustaría hacer un breve resumen de mi etapa educativa. De esta manera creo que se va a entender mucho mejor algunas de mis decisiones y sobre todo el porqué de la elección de esta temática en concreto.

Desde bien pequeño, a pesar de no saber exactamente a qué me quería dedicar, siempre ha habido algo que he tenido muy claro, y es el querer vincular mi futuro profesional al deporte y al mundo del ejercicio físico. En gran medida esta voluntad ha venido marcada por los valores que me han inculcado mis padres, sobre todo mi padre, desde que era un niño, valores que con el tiempo he hecho míos como por ejemplo constancia, sacrificio, dedicación y esfuerzo. De esta manera, dada mi pasión por el mundo del ejercicio, decido encaminar mi formación hacia este objetivo, y es por eso que a los 17 años, después de terminar la ESO y la selectividad, decidí estudiar Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFE). Una vez terminada la carrera, entre el enorme abanico de posibilidades que se abren al haber estudiado esta carrera, sin duda la que más me llena es la del mundo de la educación. De esta manera decidí cursar el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas de la Universidad Católica de Valencia, el cual me habilita para poder ejercer como docente en centros de educación secundaria. Sin embargo, para poder ejercer mi profesión es casi imprescindible aprobar unas oposiciones. La gran competencia que hay en dichas pruebas obliga a contar con una formación que vaya más allá de los conocimientos pedagógicos básicos y es por ese motivo que decidí cursar el Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas. En principio, se podría pensar que este máster poco, o más bien nada, tiene que ver con mi formación anterior, y es por eso que, a priori, parto con la idea de que el único valor que aportará será más méritos para las oposiciones. La expresión “a priori” es muy adecuada si nos referimos a los días anteriores a la matrícula, días de reflexión y dudas, tras los cuales llegué a la conclusión de que este máster iba a

darme las herramientas necesarias para la enseñanza de lenguas, algo de lo que yo carecía. En mi decisión estuvo muy presente la realidad a la que se enfrenta actualmente el plurilingüismo en nuestro país, cuya evolución e introducción tanto en la sociedad como en la educación se ven reflejadas en el aumento notable del número de colegios donde se imparten áreas no lingüísticas en una lengua extranjera. Así, dado el enorme protagonismo que últimamente están adquiriendo las lenguas en materia de educación, vi en este máster la posibilidad de relacionar mis estudios del deporte con la enseñanza de lenguas, concretamente con el inglés.

Mi interés por una investigación híbrida, que aunara la educación física y la enseñanza de la lengua inglesa, me ayudó a perfilar las líneas de investigación que cubriría mi trabajo de final de máster. En relación a los motivos que me han llevado a decantarme por esta temática en concreto, he de mencionar la asignatura “Paradigmes en l’Ensenyament/ Aprenentatge de Llengües” impartida por el doctor Jorge Martí, la cual me proporcionó las herramientas para la creación de unidades didácticas. Por otra parte, el origen de mi trabajo lo encontramos en algunos trabajos de final de máster que también han conjugado la metodología AICLE con la EF, especialmente el de Lázaro (2017), quien también provenía del ámbito de la educación física. En aquel caso se había realizado un trabajo en el que se relacionaba la enseñanza de la educación física con la del inglés, algo que parecía englobarse dentro de la metodología AICLE, la cual en aquel momento era totalmente desconocida para mí. A esta idea se le suma que la enseñanza de áreas no lingüísticas impartidas en lengua extranjera está cada vez más presente en el ámbito educativo, lo que hace que el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua tome un protagonismo mucho mayor. Teniendo en cuenta estos dos aspectos, mi curiosidad en este sentido hizo que afrontara con mayor motivación las clases del máster, ya que había encontrado una línea de trabajo que me parecía interesante y que encajaba tanto con mis intereses investigadores como con mi formación académica. De esta manera, en cada asignatura del máster que cursaba trataba de relacionar el contenido en cuestión con esta temática.

Son diversos los motivos que me llevan a querer vincular la educación física con la enseñanza de una lengua extranjera, en este caso el inglés. Uno de los principales

es que, tal y como argumentan Ramos y Ruiz (2011, cit. Campillo Piqueras, 2017), precisamente la Educación Física es una de las asignaturas más favorables para ello debido a la naturaleza interactiva que tiene, lo que permite la unión entre lenguaje y acción. Además, se debe de tener en cuenta el carácter vivencial de esta asignatura, el cual se convierte en un factor clave a la hora de garantizar que se produzca un aprendizaje en el alumno. De esta manera, Coral (2012, cit. Campillo Piqueras, 2017), afirma que la Educación Física es un excelente medio para desarrollar la motricidad, mejorar la lengua extranjera y las habilidades cognitivas, y favorecer el desarrollo personal y social del alumnado.

Para finalizar, me gustaría remarcar que esta asignatura es mucho más que pasar las horas jugando a fútbol, baloncesto o cualquier otro deporte. Educación Física es conocer el cuerpo humano, cómo funciona, el motivo por el cual al hacer un gran esfuerzo podemos hacernos daño, además de saber que el mantener un buen estado de las diferentes capacidades se va a traducir en una mayor calidad de vida se tenga la franja de edad que tenga (Fernández, 2014).

2. Objetivos

Este TFM tiene dos objetivos principales:

- 1) Evaluar y valorar el desempeño docente de la metodología AICLE de algunos profesores y profesoras de centros educativos de la localidad de Castellón.
- 2) Desarrollar una unidad didáctica (UD) de calentamiento y vuelta a la calma para un nivel de 3º de la ESO en Educación Física con metodología AICLE.

Para alcanzar estos dos objetivos será necesario llevar a cabo otros secundarios:

- 3) Recoger fundamentación teórica sobre la metodología AICLE y sobre la relación de esta con el área de la Educación Física.
- 4) Diseñar un cuestionario para evaluar la opinión docente.

3.Fundamentación teórica

Este apartado pretende recoger y analizar las premisas metodológicas básicas que deberían sustentar las propuestas educativas basadas en la enseñanza de lenguas a través de la metodología AICLE.

El orden que se va a seguir en este apartado presenta una estructura lógica, de lo más general a lo específico, donde en un primer momento se hará un breve recorrido histórico de la enseñanza de lenguas en Europa para luego hacer hincapié en el territorio español, apartado donde se contempla la legislación vigente en relación a la enseñanza de lenguas. A continuación se realiza una breve contextualización de esta metodología en nuestro país, se exponen la definición y las características de AICLE (y esto incluye la exposición de las 5 C's y la Taxonomía de Bloom). Para concluir este apartado, se analiza la metodología AICLE en relación a la Educación Física, es decir, cómo se puede enseñar esta asignatura a través de esta metodología. Finalmente se centra la atención en la figura de los docentes, en los aspectos que tiene que tener en cuenta el docente a la hora de impartir clase con AICLE.

3.1. Contexto lingüístico

3.1.1. Europa multilingüe y pluricultural

El presente apartado pretende mostrar la actualidad lingüística de una manera general, es decir, se va a partir del escenario lingüístico desde un punto de vista más genérico, para poco a poco concretar los diferentes aspectos normativos y legislativos vinculados a la enseñanza de lenguas.

Europa se caracteriza por la coexistencia de una gran variedad de lenguas y culturas y, tal y como refleja el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), estas deben ser protegidas y desarrolladas, ya que son un recurso común de gran valor. Concretamente, hoy en día, existen más de cinco mil lenguas habladas en unos doscientos países y cada una de ellas tiene sus características que hace que no haya dos iguales. Es por eso que la política

educativa europea reserva para el aprendizaje de lenguas un papel muy importante (Paricio, 2004).

No hay duda de que, entre las más de cinco mil lenguas oficiales en la UE, hay una que destaca por encima de todas por distintos motivos, el inglés, que pese a no ser la más hablada, se suele considerar como la más relevante. Su dominio es tal que es considerada como la lengua internacional del siglo XXI, ya que nunca ha habido una lengua tan extendida y propagada a nivel mundial (Crystal, 1997).

Algunos aspectos que han posibilitado la difusión de esta lengua han sido el enorme crecimiento económico, cultural y tecnológico de los EEUU durante el siglo XX. También cabe mencionar el papel de la globalización y las nuevas tecnologías (Marsh, 2006), ya que entre ambos contextos hace falta un medio lingüístico que facilite la comunicación, y este sin duda es el papel que ha adoptado el inglés.

Centrando la atención un poco más en Europa, solo dentro de la Unión Europea (UE) conviven 24 lenguas oficiales, y existe un solo país (Islandia) en el que convive un único idioma (Ríos, 2005). Esto viene a evidenciar que el plurilingüismo se ha convertido en un tema de actualidad y, además, tal y como aconseja el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, se deben proteger y desarrollar las lenguas y las culturas dentro de la UE para garantizar el entendimiento y la comprensión. Este binomio de cultura y lenguas europeas conforma un valioso patrimonio que debe ser fomentado. Sin embargo, esta realidad se convierte a la vez en un reto, ya que todavía hoy convivimos con mentalidades monolingües. Esta visión retrógrada hace que aún existan visiones parceladas del mundo, que restan valor al aprendizaje de lenguas y a la apertura de miras que implica.

Para finalizar este apartado, es necesario hacer referencia a la política lingüística a nivel europeo. Para la Unión Europea el aprendizaje de lenguas es algo prioritario, el multilingüismo es un elemento importante dentro de la competitividad europea, es por ello que financia numerosos programas y proyectos en este ámbito. Así, entre los objetivos que propone el Consejo de Europa encontramos el de promover el plurilingüismo, la diversidad cultural, la cohesión social, entre otros. Es más, la UE está apostando tan fuerte en este sentido que se ha propuesto un objetivo muy

ambicioso: que los europeos hablen dos idiomas comunitarios además de su lengua materna (Unión Europea, 2018). Un buen conocimiento de varias lenguas comunitarias se ha convertido en condición indispensable para que los ciudadanos de la Unión puedan beneficiarse de las posibilidades profesionales y personales que les brinda el gran mercado interior sin fronteras.

3.1.2. Lenguas en el Estado español

Dejando de lado lo que sucede en Europa, en este apartado se centra la atención en el territorio español. Más concretamente se contempla lo estipulado en la Constitución Española, donde en su Artículo 3 se menciona que “El castellano es la lengua española oficial del Estado. Todos los españoles tienen el deber de conocerla y el derecho a usarla”. También, en el apartado 2 de este mismo artículo, se menciona que “las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas Comunidades Autónomas de acuerdo con sus Estatutos”. Por último, en el tercer y último apartado de este artículo se dice que “La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección”.

Más allá de lo que dice la Constitución Española en relación a la enseñanza de lenguas, en España, solo el 40,2% de los alumnos cumplen con los consejos de la UE referentes a la recomendación de estudiar dos lenguas extranjeras, además de la materna. Esto es debido a la enorme riqueza lingüística que hay presente en España, donde en muchas regiones, además del español, se tiene otra lengua oficial. Es por eso que los alumnos que menos cumplen con esta ordenanza de la UE son los que viven en comunidades autónomas que tienen su lengua propia (Fernández, 2014).

Estas cifras se ven reflejadas en los resultados del English Proficiency Index (EPI) de 2018, donde se observa cómo España se encuentra en el puesto número 28 en relación al dominio del inglés, o lo que es lo mismo, los estudiantes españoles presentan un nivel de dominio del inglés medio. Estos resultados difieren

enormemente de los que presenta un país líder a nivel educativo como es Finlandia, que ocupa la 5º posición.

Centrando la atención en el dominio del inglés sobre el resto de lenguas, en nuestro país se podría aplicar lo detallado anteriormente a nivel europeo. Un claro ejemplo de este monopolio que experimenta la lengua inglesa lo podemos observar en los resultados que ofrece el Eurobarómetro (Comisión Europea, 2012), donde se muestra que el 82% de los españoles encuestados considera esta lengua como una de las de mayor utilidad. Pese a esto, Zayas (2013: 66) afirma que “el aprendizaje de lenguas extranjeras en España sigue siendo una de las asignaturas pendientes del sistema educativo actual”. Es por esto que, en los últimos años, desde la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se está otorgando mayor importancia al plurilingüismo y a las lenguas extranjeras. Es más, en su preámbulo esta Ley “apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelven con fluidez al menos en una primera lengua extranjera (...), y por ello apuesta dedicadamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera” (BOE, 10 diciembre 2013: 97865).

Otros aspectos que vienen a evidenciar el compromiso y la apuesta de las administraciones educativas competentes hacia la enseñanza de lenguas es el hecho de que con la implantación de la LOMCE, la primera lengua extranjera pase a ser considerada como una asignatura de materia troncal (algo que la anterior ley educativa -LOE- no reflejaba). Es decir, la nueva ley educativa contempla tres bloques de asignaturas (troncales, específicas, y de libre configuración autonómica). Además, en el preámbulo número XII de la LOMCE se muestra cómo las organizaciones educativas pertinentes están apostando firmemente en este sentido: “La Ley apoya decididamente el plurilingüismo, redoblando los esfuerzos para conseguir que los estudiantes se desenvuelven con fluidez al menos en una primera lengua extranjera, cuyo nivel de comprensión oral y lectora y de expresión oral y escrita resulta decisivo para favorecer la empleabilidad y las ambiciones profesionales, y por ello apuesta decididamente por la incorporación curricular de una segunda lengua extranjera” (BOE, 10 diciembre 2013: 97865). El empeño hacia

este fin es tal que a través de la LOMCE, teniendo en cuenta la trascendencia del inglés en nuestro país, se propone el fomento del plurilingüismo desde las primeras etapas educativas.

A raíz de esta situación, el campo de la enseñanza bilingüe se está expandiendo considerablemente y van surgiendo nuevas maneras y metodologías de aprender las lenguas, entre las que destacan los programas AICLE, los cuales han experimentado un crecimiento muy rápido desde 1994, y hoy en día están ampliamente implementados en toda Europa. Ese crecimiento de AICLE en Europa, el incremento en las publicaciones describiendo las experiencias de AICLE y los testimonios de muchos ponentes en escuelas establecen esta metodología como una aproximación muy importante en la enseñanza de lenguas extranjeras (Luz y Ruiz, 2010).

3.2. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE)

3.2.1. AICLE en España

En relación a España, el Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras se ha convertido en una metodología destacada en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Es más, desde que en el curso 2004/2005 se introdujeron dos proyectos piloto en Madrid y Baleares (Eurydice, 2006), su protagonismo en nuestro país no ha dejado de crecer.

El rápido crecimiento de AICLE ha provocado una diversificación de los modelos de este método diseñados para adaptarse a contextos específicos. Tal y como afirma Coyle (2011), el hecho de que AICLE pueda ser llevado a cualquier nivel y por cualquier individuo, hace que, para poder implementarse de forma efectiva, tengan que contemplarse todos los agentes implicados en el proceso educativo (Biçaku, 2011). Es decir, como cualquier otra práctica educativa, AICLE requiere comunicación y coordinación entre todos los agentes implicados. Además de esto, también va a ser necesario explorar los principales factores para la implementación

efectiva de AICLE de manera que se evite la promoción de prácticas ineficientes. Esto se revisará en el siguiente apartado.

3.2.2. Definición y características de AICLE

En las últimas décadas, como alternativa a la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras, se ha apostado por una corriente que aboga por el aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua, lo que responde al nombre de metodología AICLE (conocida en inglés como CLIL- Content and Language Integrated Learning). Con este método se busca aumentar la competencia lingüística de nuestros alumnos en otras lenguas, para así dar respuesta a las constantes exigencias lingüísticas en materia de educación.

A pesar de las múltiples definiciones del término, se ha llegado a un consenso en la literatura (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008; Coyle, Hood y Marsh, 2010) según el cual AICLE hace referencia a un enfoque educativo dual en el cual un lenguaje adicional (LE) se usa para la enseñanza y el aprendizaje tanto de contenido como de lenguas sin una preferencia prominente por ninguno de ellos.

En consonancia con estos autores, Fernández (2014) afirma que la verdadera esencia de esta metodología es la de la integración y presenta una doble intención:

- 1) Se centra en el aprendizaje de lenguas en las diferentes asignaturas.
- 2) Se centra la atención en el contenido que se da en las clases de enseñanza de lenguas.

A raíz de esta definición, se constata que AICLE es el término que se utiliza para definir la metodología que trabaja simultáneamente los conceptos de contenido y de lengua. En otras palabras, y según Marsh (2012: 15), AICLE es el término que se refiere a “cualquier contexto educativo de doble enfoque en el que un idioma adicional, por lo tanto no suele ser la primera lengua (L1) de los estudiantes involucrados, se utiliza como medio en la enseñanza y el aprendizaje de contenido no lingüístico”.

Además, a la hora de aplicar AICLE, el contexto juega un papel muy importante (Marsh, 2006). Teniendo en cuenta este aspecto, ya que cada centro educativo va a tener su propio contexto, con sus características y sus peculiaridades, no existe una única manera de aplicar AICLE. Así, debe quedar muy claro que la implementación de AICLE no se puede desvincular del contexto, ya que va a depender de aspectos como el nivel educativo, el medio ambiente, el enfoque específico adoptado, entre otros aspectos (Marsh, 2008: 233).

Dejando de lado la definición del concepto, es importante definir también las características del término. En primer lugar se debe tener presente que desde la perspectiva AICLE, la lengua se utiliza tanto como una herramienta de trabajo como como el medio de comunicación. O lo que es lo mismo, en este enfoque la enseñanza tradicional de lenguas basada en la gramática no tiene cabida (Coyle, 2011). Además, AICLE contempla el error como parte del proceso de aprendizaje del alumno, además de tener un peso muy importante la interacción y la retroalimentación en el desarrollo de la interlengua. Es por eso que esta metodología va a requerir de un alto nivel por parte del profesorado, ya que va a tener un papel fundamental de anticipación y de apoyo (Custodio Espinar, 2016).

Ahora bien, con esto no se pretende decir que el éxito vaya a depender solo de la formación del profesorado, sino también de los alumnos. Este es precisamente el aspecto clave de esta metodología, ya que con AICLE los alumnos consiguen desarrollar habilidades y pautas de aprendizaje alrededor de la enseñanza de objetivos lingüísticos y conceptuales. Esto va a hacer que los alumnos adquieran algunas de las habilidades necesarias para trabajar o estudiar en contextos AICLE que seguro que les van a servir de ayuda en su posterior etapa profesional (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008).

Dado que en las últimas décadas la enseñanza de lenguas extranjeras en nuestro país no estaba cosechando los resultados que se espera (Lasagabaster y Sierra, 2010), se creyó necesario hacer un cambio en este sentido en materia de educación. AICLE pretende romper con el aprendizaje descontextualizado de la enseñanza de la lengua extranjera propio de los enfoques y métodos tradicionales,

para adaptarse a las necesidades de la sociedad del siglo XXI, donde el aprendiz se convierte en un elemento activo dentro de la generación de conocimiento compartido, además de que, con este método, se pone mayor énfasis en la comprensión, en la diversidad, en el contexto y en la integración (Jacobs y Farrell, 2001).

Así, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, AICLE es ese elemento capaz de provocar ese cambio metodológico, ya que va a exigir a los alumnos una mayor participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para conseguir aprender no solo el contenido, sino también la lengua extranjera, puesto que va a ser el instrumento que tengan los alumnos de poder acceder a los contenidos (Custodio, M., 2016). Es precisamente el hecho de que se incorpore contenido a la enseñanza de lenguas lo que va a motivar al estudiantado, ya que no se aprende el idioma de una manera descontextualizada, se aprende a la vez que se resuelven diferentes tareas en las que también se ve involucrado el contenido de la asignatura (Fernández, 2014).

A conclusiones muy parecidas llegó Wolff (2004) cuando afirmó que mediante AICLE, los estudiantes tienen más éxito y están más motivados que los estudiantes de las clases tradicionales de contenidos. Con esta metodología los estudiantes ven el contenido, que se enseña en otro idioma, desde una perspectiva diferente y más amplia. Además, el aprendizaje en una lengua distinta a la materna conlleva el desarrollo de conceptos académicos más precisos. Finalmente, se puede decir que con AICLE tiene lugar un aprendizaje ligado a temas interculturales.

Se puede afirmar pues, que la implementación de este enfoque, además de provocar una mayor exposición a la lengua extranjera y despertar nuevas perspectivas de aprendizaje social, interactivo y autónomo, va a desencadenar mayor motivación entre el alumnado (Consejo de Europa, 2001), además del desarrollo de la competencia comunicativa de la que habla el Marco Común de Referencia para las Lenguas (MCER).

También deben quedar claro los tres aspectos relacionados con el docente que señalan Coyle *et al.* (2010) para obtener el mayor rendimiento con AICLE. En primer

lugar, el docente debe ser capaz de justificar los motivos por los que se decanta por esta metodología en concreto. En segundo lugar, también debe tener la habilidad de adaptar el nivel lingüístico a sus alumnos y, por último, es fundamental que sepa integrar los contenidos lingüísticos de una manera natural dentro de los contenidos a trabajar. Esto viene a evidenciar que al trabajar con AICLE, además de plantear objetivos relacionados con el contenido, también se deben plantear objetivos centrados en la lengua, ahora bien, tal y como afirma Marsh (2012), estos objetivos lingüísticos no se tienen que relacionar con la gramática o el léxico, sino con las competencias comunicativas. Así, queda claro que esta metodología no puede considerarse como algo específico de la enseñanza de lenguas ni tampoco de la enseñanza no-lingüística ya que es una combinación de ambos.

Por otra parte, es necesario mencionar una de las principales razones para utilizar esta metodología, y es que independientemente del tema, en AICLE la comunicación resulta extremadamente importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, "la hipótesis es que la interferencia mutua entre los dos idiomas del niño bilingüe obliga al niño a desarrollar estrategias de afrontamiento particulares que de alguna manera aceleran el desarrollo cognitivo" (Ben-Zeev, 1977). Es decir, en AICLE, en relación a los procesos cognitivos, el idioma extranjero se convierte en un instrumento para procesar y almacenar información. El uso de un idioma extranjero requiere una forma diferente y más profunda de procesamiento de la información y conduce a una mejor adquisición tanto del lenguaje como del contenido no lingüístico.

3.2.3. Las 5 C's de AICLE

Hasta hace bien poco eran cuatro los principios básicos que había que tener presentes a la hora de poner en práctica una programación basada en AICLE. Estos son conocidos como las 4 C's, y buscan conseguir una integración plena entre el contenido y la lengua a enseñar. Responden a las iniciales de los conceptos de Contenido, Comunicación, Cognición y Cultura. Sin embargo, Attard, Walter, Theodorou y Chrysanthou (2016), deciden añadir una quinta C, la llamada Competencia.



Figura 1. Marco de las 5 C's

Fuente: Attard *et al.*, 2016.

En relación al contenido, al igual que sucede en la enseñanza tradicional los docentes preparan la clase en torno a un desarrollo lógico del tema en el que los alumnos han estado trabajando, con la intención de que estos construyan su conocimiento como si de un muro se tratase (Attard *et al.*, 2016) Esto va muy en consonancia con el concepto de andamiaje y la zona de desarrollo proximal (Vygotsky, 1989). En este sentido:

...entre los dos estados de conciencia elevada y la competencia a fondo, el estudiante desarrolla nuevos conocimientos o habilidades, pero todavía no se pueden utilizar de forma independiente y con confianza. Esta fase intermedia del desarrollo del aprendizaje es a menudo descrita con la metáfora de Vygotsky de “la zona de desarrollo próximo (Attard *et al.*, 2016: 26).

Es precisamente en esta etapa intermedia donde se puede ayudar más a progresar al alumno, y así estos son capaces de construir el siguiente nivel de comprensión y conocimiento.

Según Coyle *et al.* (2010), el concepto comunicación en contextos AICLE se describe como “aprender a usar el lenguaje y usar el lenguaje para aprender. Con la metodología AICLE, el concepto de comunicación no se centra tanto en el papel del docente, como sucedía en los currículos tradicionales, sino que se centra más en los alumnos, los cuales trabajan juntos y en grupos, hablan entre sí, así como con el profesor, utilizando el nuevo idioma al máximo (Attard *et al.*, 2016). Así mismo, en AICLE, la comunicación además de ser el factor que se utiliza para aprender, es el factor que permite aprender la lengua (Biçaku, 2011).

Por competencia se entiende la “intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (Zabala y Arnau, 2007:: 40).

En AICLE, los docentes ayudan a los estudiantes a relacionar lo que han aprendido con el mundo que les rodea, por tanto el concepto de comunidad/cultura, hace referencia a que los estudiantes ven que aquello que han aprendido no es solo un tema de la escuela, sino que es algo también presente en el mundo real (Attard, Walter, Theodorou *et al.*, 2016).

Ya por último, en cuanto al concepto cognición, desde AICLE se pretende que sean los alumnos los que tomen las decisiones o interpretaciones sobre los diferentes contenidos. Lo que se busca con este programa es que los alumnos vayan más allá de los clásicos “¿Cuándo?”, “¿Dónde?”, “¿Cuál?”, “¿Cuántos?” y “¿Quién?”, los cuales se centran en respuestas reales, concretas y específicas; y que aprendan a pensar en cuestiones tales como “¿Por qué?”, “¿Cómo?” y “¿Qué pruebas hay?”. Es decir, con el enfoque AICLE se ha intentado enriquecer estas habilidades de pensamiento concretas mediante la adopción de cuestiones más abstractas, complejas y analíticas (Attard *et al.*, 2016).

Esta clasificación, tal y como afirman Coyle *et al.* (2010), sugiere que la aplicación efectiva de AICLE es el resultado de los siguientes aspectos:

- Realización de una correcta progresión del conocimiento entendiendo el contenido.
- Interacción en el contexto comunicativo.
- Desarrollo de un apropiado conocimiento del lenguaje.
- Compromiso en el procesamiento cognitivo asociado.
- Adquisición de una conciencia intercultural más profunda.

Tal y como se observa en estos principios, la colaboración entre los docentes especialistas de LE y los docentes encargados de las diferentes materias es imprescindible a la hora de diseñar tanto los materiales como el trabajo en el aula.

3.2.4. Taxonomía de Bloom vinculada a AICLE

Profundizando más en este sentido, para que los docentes puedan apreciar de forma más sencilla la diversidad de tareas cognitivas que se pueden pedir a los alumnos, autores como Coyle *et al.* (2010) han vinculado AICLE con la Taxonomía de Bloom.

En la siguiente figura se expone la Taxonomía revisada de Bloom, la cual muestra seis procesos de pensamiento diferentes, los cuales resultan fundamentales, ya que va a ser función del docente el determinar el nivel de dificultad cognitiva y lingüística de las tareas (Coral y Lleixà, 2014). Esta taxonomía va a facilitar mucho este trabajo a los docentes, ya que en esta se clasifican los tres niveles de base (recordar, comprender y aplicar) o LOTS (lower-order thinking skills=habilidades de pensamiento más bajas), además de los siguientes niveles (recordar, evaluar y crear) o HOTS (higher-order thinking skills=habilidades cognitivas de orden más alto) (Salvador, Chiva y Fazio, 2016)

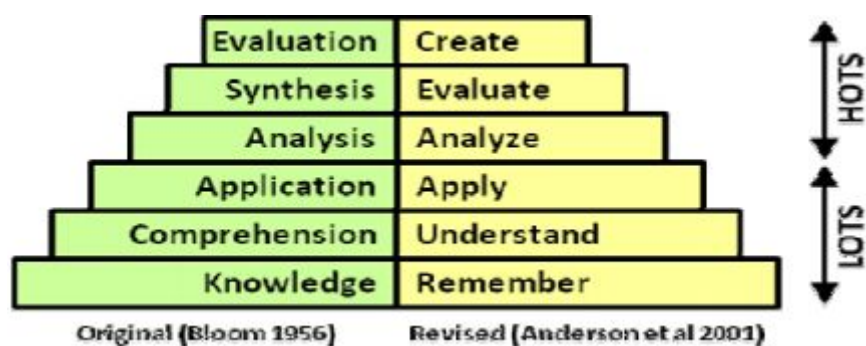


Figura 2. Taxonomía revisada de Bloom

Fuente: Adaptada de Ahmed, Anwar, Wahahat, Edriss y Abdurahen (2014: 12)

3.2.5. Problemas a la hora de implementar de AICLE

A la hora de implementar programas bilingües hay una serie de problemas iniciales a los que hay que hacer frente. El primero de ellos, según Hofmannová, Novotná, y Pípalová (2008), reside en que los alumnos han de trabajar contenidos específicos de cierta dificultad en una lengua que no es la suya. Aquí los alumnos corren el riesgo de no adquirir el mismo nivel de conocimiento que si se les enseñara en su lengua materna. Sin embargo, Hellekjaer y Wilkinson (2009: 1) apuntan que estudios recientes realizados en la Universidad de Maastricht revelaron que los estudiantes que participan en programas de enseñanza académica utilizando un idioma adicional logran el mismo o incluso mejor rendimiento académico que sus pares que estudian en programas impartidos en su lengua materna. Por tanto, como se puede observar, este es un tema que levanta controversia y que requiere de mayor investigación.

Tanto el segundo como el tercer problema se encuentran explicados con más detalle más adelante (§3.2.7), por lo cual a continuación se hará un análisis más superficial. El segundo problema lo encontramos en los docentes, ya que estos también pueden sufrir un importante estrés al darse cuenta de que carecen de los recursos necesarios para abordar una variedad de situaciones en el aula. Por último, el tercer problema se centra en la formación metodológica de AICLE de los docentes. En este sentido, comúnmente se asume que el requisito más importante para que los maestros participen en un programa bilingüe es que deben tener un alto dominio del idioma de instrucción, y de hecho es una de las preocupaciones más importantes en los maestros que desean participar (Pavón y Rubio, 2010). Además de esto, el conocimiento de estrategias, técnicas y actividades específicas para transmitir contenido académico a través de un segundo idioma es de suma importancia.

3.2.6. AICLE en Educación Física

En el presente apartado se pretende justificar la elección de esta metodología en la asignatura de EF, argumentando así los motivos que la convierten en una buena opción para fomentar el aprendizaje de lenguas.

Son muchos los autores que defienden la implementación de AICLE en EF (Alonso *et al.*, 2015; Fazio *et al.*, 2015; Coral y Lleixà, 2014). A continuación se exponen de manera justificada diferentes motivos para demostrar su vínculo positivo. En primer lugar, como bien dicen García, García y Yuste (2012), el vínculo entre relación, comunicación y conocimiento que se plantea a través del juego y el movimiento se traduce en un elemento que facilita la enseñanza del inglés. Esto resulta muy interesante, ya que de esta manera, los alumnos, de manera inconsciente, vinculan el aprendizaje de lenguas con el juego, algo que ellos hacen en su tiempo libre. Este primer motivo va muy en consonancia con los dos siguientes. El primero de ellos viene de la mano de Clancy y Hruska (2005), los cuales afirman que debido a las características de la asignatura de EF, esta puede conducir al aprendizaje de una segunda lengua ya que ofrece condiciones de aprendizaje similares a las de los niños cuando aprendieron su lengua materna. Respecto al segundo, Coral (2010) demostró en su estudio que la motivación intrínseca que los alumnos tenían hacia la EF tenía una influencia positiva en el aprendizaje del inglés. En este mismo sentido, Figueras, Flores y González-Davis (2011), además de constatar un elevado grado de satisfacción en los estudiantes, observaron como el tener que aprender contenidos conceptuales y procedimentales en clase de EF en inglés, provocaba en el alumno un conflicto cognitivo tal y como sucedía en la visión constructivista del aprendizaje. En tercer lugar, la inclusión de LE en las clases de EF puede favorecer la adquisición de la lengua utilizando el cuerpo y el movimiento como medios para educar (Alonso Rueda, 2014).

Digna de mención es también la aportación de Ramos y Ruiz (2011), los cuales demuestran como la gran cantidad de situaciones comunicativas que se producen en una clase de EF posibilita el uso de LE de manera continuada y en circunstancias diversas. Esto es muy importante, ya que esta asignatura se

caracteriza por el enorme protagonismo que tiene la comunicación entre los alumnos, lo que la convierte en un medio excelente para desarrollar el lenguaje dándole un uso real y significativo. Además, el binomio EF/AICLE supone romper en cierta medida con la habitual tónica de las demás asignaturas curriculares, que se centran en la comunicación escrita, en favor de una asignatura con un enfoque mucho más comunicativo. Ahora bien, se debe tener en cuenta que la EF además de mejorar la motricidad, también mejora las habilidades cognitivas, la lengua extranjera y sobre todo, favorece el desarrollo social y personal del alumno (Coral y Lleixà, 2013). Es decir, tal y como dicen Salvador, Chiva y Fazio (2016), la EF juega un papel fundamental en la enseñanza bilingüe por su papel integrador y social. A esto se le debe sumar que el incluir el inglés en las clases de EF puede ser una estrategia muy positiva por la motivación que despiertan las clases de actividad física entre los docentes.

Por otra parte, tal y como menciona Fernández (2011), la EF resulta apropiada para el uso de AICLE por sus peculiaridades, ahora bien, no debemos caer en el error de centrarnos en correcciones gramaticales de la lengua, esto debe ser trabajado y analizado en la asignatura específica. Debe quedar bien claro que en las clases de EF únicamente se pretende que los alumnos usen la lengua como vehículo para acceder a los contenidos de la asignatura. Así pues, el principal objetivo de la asignatura sigue siendo trabajar los contenidos de la misma, mientras que los objetivos de LE pasan a un segundo plano. En este sentido es importante mencionar que:

La combinación de actividad física, juego y aprendizaje de la L2 puede convertirse en una potente herramienta educativa para conseguir un alumnado competente y capaz de afrontar con confianza diferentes retos en su vida cotidiana (Ramos y Ruiz Omeñaca (2010¹).

Además, su vínculo con la asignatura de EF hace que el alumno sienta que está aprendiendo la LE de manera significativa en la medida en que el aprendizaje se

¹ Citado por Alonso, Chacón, Castro y Zagalaz, 2015:116).

refleja en su uso en clase o básicamente debido a que lo se necesita para asimilar el contenido de la asignatura (Cale, 2015).

Así pues, una vez se ha evidenciado que AICLE tiene el potencial para proveer un ambiente de aprendizaje de lenguas muy rico, además que la enseñanza integrada de lengua y contenido es más efectiva que la enseñanza aislada de materias (Lorenzo, Casal y Moore, 2010), en la tabla 1 se exponen las 14 claves que marcan el proceso de aprendizaje de EF en AICLE (Coral y Mateu, 2013).

Tabla 1. 14 claves que marcan el proceso de aprendizaje de EF en AICLE.

Fuente: Coral y Mateu, 2013.

Uso eficiente del cuerpo para ejercitar habilidades motrices primarias.	Participación en actividades de bailes y rítmicas.
Identificación de prácticas adecuadas para estar sano.	Uso y familiaridad con una amplia gama de equipos
Moverte seguro con confianza e imaginación.	Participación en juegos, deportes y actividades de tiempo libre.
Movimiento coordinado y controlado	Uso de juegos modificados para promover habilidades tácticas.
Cuidado con el espacio propio y ajeno.	Promoción de una actividad física inclusiva para todos los alumnos.
Reconocimiento de los cambios en el cuerpo cuando estás activo.	Cooperación para resolver los problemas motrices planteados.
Cuidado del equipamiento y de las instalaciones.	Proporción de normas de seguridad durante la práctica física.

Además, en este punto es interesante mencionar que la mayoría de los programas que combinan AICLE con EF se centran en las siguientes 4 competencias clave (Coral y Mateu, 2013):

- Comunicación en la lengua extranjera.
- Aprender a aprender.
- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor.
- Competencias sociales y cívicas.

3.2.7. Necesidades del personal docente con AICLE

Como ya hemos mencionado anteriormente, en las últimas décadas la enseñanza de lenguas extranjeras solo como asignatura no está teniendo los resultados esperados y, además, la investigación ha demostrado que no existe una relación lineal entre el tiempo de instrucción y el aprendizaje alcanzado (Heining-Boynton y Haitema, 2007). Es por eso que cada vez más escuelas y universidades europeas ofrecen cursos impartidos en un idioma extranjero, y la mayoría de las veces ese idioma es el inglés. En este apartado trataremos de recopilar actitudes y habilidades profesionales se deben adquirir para la enseñanza con AICLE.

Para enseñar con AICLE, una formación intensiva en LE no es la solución ya que hace falta mucho más que esto para hacer un buen uso de esta metodología (Lasagabaster y Manuel, 2015). Ahora bien, pese a no ser lo más importante, como dicen Novotná, Hadj-Moussová y Hofmannová (2001), los profesores de AICLE deben tener un buen dominio del idioma de destino y recurrir a la lengua materna de los alumnos con cuidado, ya que para los aprendices, el cambio de código es una estrategia de comunicación natural, y los docentes deberían permitirlo, sobre todo en las primeras etapas de AICLE. En este sentido, se aconseja evitar usar la L1 a menos que se encuentren en una situación que beneficie a los estudiantes.

En segundo lugar, la tarea de los profesores en este campo es adaptar flexiblemente su apoyo educativo, teniendo en cuenta que para permitir el aprendizaje del idioma, su principal preocupación debe ser “andamiar a su alumnado en su camino hacia el logro de las competencias de la asignatura en cuestión” (Novotná *et al.*, 2001). Por lo tanto, una de las conclusiones, respaldada por las experiencias de las escuelas que implementan AICLE, es que esta metodología exige un estilo de enseñanza interactivo. La información verbal debe acompañarse del uso de ayudas visuales y multimedia.

Todo esto se relaciona con el liderazgo, que como dicen Soler, González-Davies y Iñesta (2016), involucra a múltiples participantes y se relaciona con dimensiones como la colaboración, la comunicación y la motivación, así como con la planificación, la implementación y el mantenimiento de la innovación. Además, esto

puede incrementar el rendimiento académico de los estudiantes hasta un 20% (Marzano, Waters y McNulty 2005). Así, pese a que no hay muchos estudios al respecto, hay una perspectiva que defiende que aplicar el liderazgo de tipo distribuido -es decir, el grupo o clase se coordina para trabajar de manera colaboradora en lugar de trabajar de manera individual- además de empoderar a los docentes, ayuda a establecer un clima efectivo a la hora de implantar AICLE (Marsh, 2012). Exactamente esto fue lo que se demostró en el estudio de Soler *et al.* (2016), donde todos los agentes encuestados (directores, jefes de departamento de inglés y profesores) afirmaron que la organización distribuida era el factor más influyente en relación al liderazgo escolar.

Otro punto importante a la hora de implantar AICLE, según Pena y Porto (2008), es el compromiso escolar, así como el apoyo de los equipos directivos. Además, también resultó importante el trabajo en equipo y el ser flexible, el ser capaz de adaptarse a situaciones inesperadas. En consonancia con esto, Soler González-Davies y Iñesta (2016) evidencian que el tener docentes competentes, motivados y convencidos es el factor principal a la hora de implementar AICLE. En este mismo estudio, también se observó cómo el no tener una actitud favorable hacia el programa, suponía un inconveniente importante, y además se constató que la rigidez del personal docente suponía un obstáculo. Ahora bien, como se ha dicho, es necesaria una mayor investigación al respecto.

En consonancia con lo anterior, se ha evidenciado que gestionar la clase representa otra preocupación para los docentes, especialmente cuando los alumnos tienen dificultades de comprensión de nuevos contenidos a través de LE, ya que puede dar lugar a un mal comportamiento en clase (Fernandez *et al.* 2011). Así, los docentes no deben estar solos en esta área de formación bilingüe, ya que según Sánchez-Herrera (2016), lo ideal sería que existiera una estrecha colaboración entre los profesores de idiomas y los de otras asignaturas, es decir, fomentar el trabajo en equipo a través de la cooperación de la comunidad educativa.

Llegados a este punto, se considera importante mencionar algunos de los problemas a los que tienen que enfrentarse los docentes, que, tal y como se

mencionó anteriormente, son fundamentalmente la formación lingüística de LE de la falta de formación metodológica.

En relación al primer aspecto, puede pasar que los docentes, por falta de recursos lingüísticos debido a su nivel de la lengua, sufran un enorme estrés a la hora de enfrentarse a la diversidad de situaciones que se pueden dar en el aula. Es por eso que el establecimiento de un nivel mínimo de competencia lingüística parece ser esencial (Soler *et al.*, 2016). Según Vilkanciené y Rozgiené (2017), “el nivel de competencia lingüística suficiente para convertirse en un maestro CLIL a menudo se discute. Según el informe EURIDICE (2006), dicho requisito varía de B1 a C1 (según el MCER) en diferentes contextos”. Ahora bien, independientemente del nivel que se pida, Kelly (2014) establece que los docentes deben ser capaces de que sus alumnos consigan hacer todas las tareas que se les pide en la lengua extranjera, sin embargo, muchas veces la falta de personal cualificado en AICLE hace que sean los profesores de inglés los encargados de dar AICLE o que las sesiones de AICLE tengan que ser impartidas por dos profesores (el de la asignatura en cuestión y el docente de idioma). Es decir, estudios como el Vilkanciené y Rozgiené (2017) muestran cómo la mayoría de la enseñanza AICLE está dirigida por profesores de idiomas o tandems de profesores, ya que el profesorado no tienen competencias lingüísticas.

Así, según la guía *Teaching Geography through English - a CLIL approach* (University of Cambridge, sin fecha), los docentes necesitan sentirse cómodos en relación a su nivel de inglés, especialmente si hace tiempo que no lo han practicado. Además, según Fernández y Halbach (2011: 249²), “los profesores exigen más conocimientos teóricos y prácticos sobre la aplicación de la metodología AICLE ya que ‘necesitan un enfoque diferente a este tipo de enseñanza’ y sienten que tiene que hacer frente a la falta de materiales AICLE”.

El segundo aspecto a tratar, pese a que tiene que ver con la formación metodológica de los docentes, se encuentra muy relacionado con el primero. Según dicen Pavón y Rubio (2010), comúnmente se asume que el requisito más importante

² Citado por Sánchez-Herrera (2016).

para los docentes de programas bilingües debe ser el tener un elevado dominio del lenguaje de instrucción, de hecho es cierto que este es uno de los aspectos más importantes, ahora bien, esto sucede cuando tanto los profesores como los estudiantes muestran un nivel C1 o C2 de fluidez en el idioma adicional. Es en este punto donde el uso de una metodología específica tiene un menor grado de importancia. Desgraciadamente este no es el caso de España, así que el conocimiento de estrategias, técnicas y actividades específicas resulta fundamental. Así, Ruiz de Zarobe y Jiménez-Catalán (2009) afirman que lo más importante de cualquier programa multilingüe es la formación pedagógica y teórica de la adquisición del lenguaje del profesorado.

Para finalizar este apartado, nos gustaría hacer referencia a las consideraciones metodológicas recomendadas a los docentes AICLE (Novotná, Hadj-Moussová y Hofmannová, 2001). En primer lugar, el profesorado de AICLE debe mostrar una comprensión de la cantidad y el tipo de contenido que debe usar durante la clase, además de contextualizar los elementos de lenguaje de contenido nuevo y presentarlos de una manera comprensible combinando estímulos auditivos y visuales. Es más, deberá usar una variedad de técnicas que incluyen gestos, mímica o acciones, visuales o realidades, teniendo en cuenta que la instrucción se lleva a cabo en LE. Además, debe hablar claramente, dividir las tareas en sus partes componentes y emitir instrucciones para cada una de estas.

En segundo lugar, el docente AICLE debería ser capaz de enfrentarse al mito de la discapacidad bilingüe y esforzarse constantemente para superar las posibles barreras de aprendizaje. Es decir, tendría que demostrar comprensión y sensibilidad ante las necesidades individuales de los estudiantes, además de involucrar a estos tanto como sea posible, construir su interdependencia tanto en el contenido como en el lenguaje y fomentar el aprendizaje cooperativo, ya que este es un aspecto fundamental en AICLE.

4. Metodología

4.1. Población y muestra de estudio

La población objeto de estudio del presente Trabajo de Fin de Máster abarca docentes de educación primaria y secundaria de la localidad de Castellón de la Plana que imparten clase con la metodología AICLE en asignaturas no lingüísticas (EF, matemáticas, plástica, música, ciencias naturales, etc).

La totalidad de los encuestados se encuentra impartiendo clases en centros educativos tanto de enseñanza secundaria, principalmente, como de primaria (solo dos docentes) de la provincia de Castellón de la Plana.

En relación al contexto de la muestra, dada la enorme diversidad de centros que existen en la provincia, se decide escoger a docentes de centros de diferentes tipología de la provincia de Castellón (públicos, concertados y privados) para así tener una representación completa, aunque reducida, del contexto educativo de la provincia. Así, en la Tabla 2, se muestra de manera detallada la procedencia de la muestra de estudio, así como los niveles educativos y la tipología del centro.

Tabla 2. Características de la muestra de estudio del presente estudio

Nombre del centro	Nº docentes	Niveles educativos de los centros	Tipología del centro
Ágora Lledó International School	4	Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato	Privado (NACE Schools)
Colegio La Magdalena	2	Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato	Privado (ACADE)
CEIP Ejército	2	Infantil y Primaria	Centro Público
IES Politécnico	2	ESO	Centro Público
Colegio Ntra. Sra. de la Consolación (Burriana)	2	Infantil, Primaria y ESO	Concertado

Respecto a los profesores, se seleccionó a docentes que imparten asignaturas no lingüísticas como era el caso de la asignatura de EF (un total de 9), ciencias naturales (1), educación plástica (1) y artes y manualidades (1).

4.2. Instrumentos

Para esta investigación, utilizamos como herramienta única y principal el cuestionario (Anexo 1). Dentro de este se incluyeron principalmente preguntas cerradas y de respuesta múltiple, las cuales facilitan el análisis de resultados y, además, ayudan a cumplir una de las máximas con que presentamos el cuestionario a los encuestados: es rápido y fácil de rellenar. Si bien es cierto en que las preguntas cerradas, el encuestado tiene que ceñirse a las respuestas ofrecidas, también lo es que con las preguntas abiertas, es el autor quien tiene que categorizar los resultados y se corre el riesgo de llegar a manipular las opiniones. Por otra parte, quisimos dejar una pregunta de respuesta abierta -la definición del concepto AICLE- cuando el objetivo era conocer el parecer del encuestado de manera directa, sin ofrecerle ningún tipo de posible respuesta que se pueda ajustar a su opinión.

4.2.1. Cuestionario

El cuestionario se diseñó a partir de la aplicación “Formularios” de Google, una aplicación gratuita y de fácil manejo que se ajustaba a nuestras necesidades y nos permitía compartir el test y recoger las respuestas de manera automática y ordenada.

A continuación presentaremos las partes de las que se compone el cuestionario utilizado para recoger las respuestas de los docentes. El cuestionario se divide en un total de 19 preguntas agrupadas en tres bloques con finalidades claramente marcadas.

El primer bloque tiene como finalidad recoger información de tipo factual de la persona encuestada (sexo, edad, experiencia docente, etc).

El segundo bloque se centra en el apartado de la formación del docente, donde se pretende conocer la opinión del docente en relación a la metodología AICLE (formación en AICLE, papel del inglés en la educación, etc.).

Por último, el tercer y último bloque del cuestionario se centra en los aspectos de metodología y materiales y recursos docentes utilizados a la hora de impartir clase, es decir, se pretende conocer la opinión que tiene cada docente en relación a elementos muy puntuales de su docencia como, por ejemplo, si le da más importancia al contenido o a la lengua a la hora de evaluar, conocer el tiempo de clase que destina cada docente al inglés, entre otros. Todo ello con la finalidad de poder entender la realidad educativa en relación a la enseñanza AICLE y, por otra parte, analizar las diferentes metodologías AICLE y algunas de las necesidades que observan los docentes.

4.3. Procedimiento de recogida de datos

Antes de confeccionar el cuestionario, dado que nuestros conocimientos en relación al AICLE eran escasos, se realizó un exhaustivo análisis sobre esta metodología para así entender mejor su funcionamiento. Una vez conocidas mejor sus peculiaridades, centramos la atención en buscar cuestionarios que relacionaran AICLE con la asignatura de EF. Ante el escaso número de tests tan específicos, tratamos de buscar otros que relacionaran AICLE con formación del profesorado. A continuación se muestran las fuentes a partir de las cuales se han confeccionado cada uno de los tres bloques de los que se compone el cuestionario:

- Primer bloque (información docente): Montes (2014), junto con algunas preguntas de elaboración propia.
- Segundo bloque (formación del docente): Montes (2014) y Fidalgo (2012), Bote, M.A. (2016).
- Tercer bloque (metodología, materiales y recursos): Bote, M.A. (2016), Montes (2014).

Una vez elaboradas las preguntas, se siguió un protocolo a la hora de hacer llegar los cuestionarios a los docentes que constó de dos pasos. El primero de ellos era el

de pilotar los cuestionarios en otros docentes. En este caso fueron dos, una logopeda que trabaja en educación primaria y un graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (CAFE). Ambos dieron algunos consejos de cómo mejorar la encuesta, en concreto ambos apuntaron a la necesidad de recortar la extensión, así como de simplificar alguna pregunta, con el objetivo de mantener la atención de los encuestados hasta el final.

El segundo paso era el de reunirse personalmente con los docentes de cada uno de los colegios para hacerles saber las finalidades del proyecto y explicarles que la encuesta les llegaría a través de un correo electrónico que contenía un enlace al formulario. En esta misma reunión, también se dejó patente que la encuesta en ningún caso tenía un afán evaluador, sino únicamente actuar como herramienta para conocer la situación y opiniones de una representación del profesorado AICLE. Con la finalidad de buscar la máxima sinceridad y que los resultados no se vieran condicionados, se decidió que los cuestionarios fueran anónimos.

El proceso de recogida de respuestas empezaba con el envío mediante un correo electrónico a los posibles encuestados de una invitación para poder rellenar el cuestionario y se establecía un tiempo de 20 días para que contestaran e hicieran llegar sus respuestas. Pasado este periodo de tiempo, se enviaba un recordatorio a los docentes que no habían respondido el cuestionario, y se establecía un segundo periodo de tiempo de 10 días más para contestar. Pasados los 30 días establecidos para recoger los cuestionarios, se activó la pestaña de “No se aceptan más respuestas” y se procedió a analizar las respuestas.

5. Análisis de los resultado de las encuestas y reflexión sobre las necesidades docentes

En este capítulo mostramos de una manera detallada y muy visual los resultados del cuestionario. Además, en el apartado 5.2 se comentarán los resultados más significativos, haciendo una comparativa con la bibliografía vigente. Para finalizar, se recogerán unas reflexiones acerca de la investigación realizada.

5.1. Resultados de la encuesta

Bloque 1

En cuanto a los resultados del primer bloque de la encuesta, de los docentes encuestados, 7 eran mujeres, mientras que el 5 eran hombres. Respecto a su edad, la mayoría tiene menos de 30 años (7), seguido de los que tienen entre 30 y 49 años (4) y de los de 50 o más años (1).

Centrando la atención en la experiencia docente en general (Figura 3), en el momento de contestar la encuesta, la mayoría tenía una experiencia de entre 1 y 10 años (7), seguido de los que tenían entre 11 y 20 años (3), y de los que tenían menos de 1 año (2). Sin embargo, en relación a la experiencia docente con la metodología AICLE (Figura 4), las cifras cambian, ya que la mayoría tiene menos de 1 años (5), seguidos de entre 1 y 3 años (3), y de entre 3 y 5 años (2) y de más de 5 años (2). Así pues, se puede concluir, y consideramos que es una cifra reseñable, que el 83,3% de los encuestados tenían menos de 5 años de experiencia con la metodología AICLE.

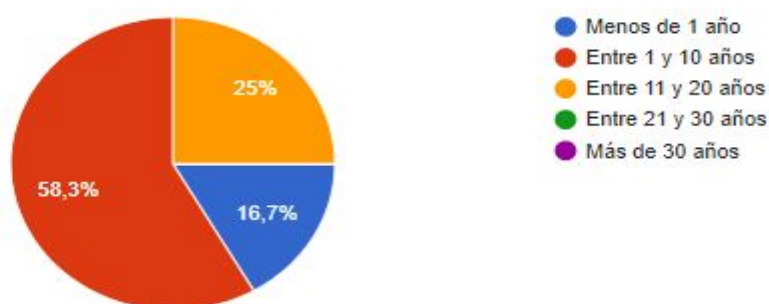


Figura 3. Experiencia docente general de la muestra de estudio.

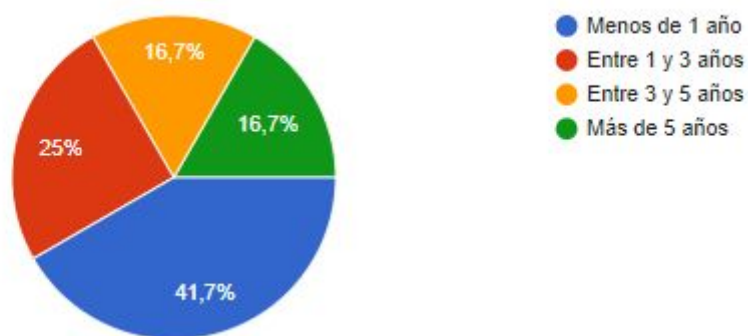


Figura 4. Experiencia docente de la muestra docente de la metodología AICLE

Si pasamos a analizar el nivel de lengua inglesa de los docentes, observamos que el 25% de los docentes tenían un nivel de B1 (3); el 50% de la muestra tenía un nivel de B2 (6); el 25%, un C1 (3) y, por último, un 8,3% tenía un nivel de C2 (1).

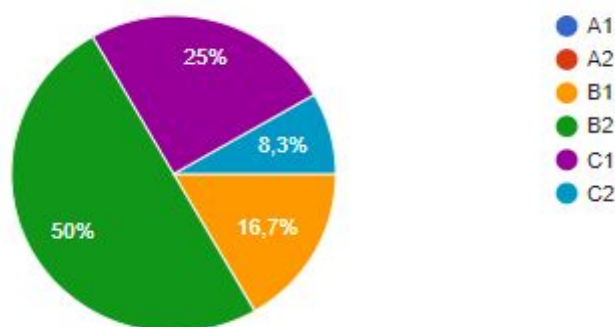


Figura 5. Nivel de lengua inglesa de la muestra de estudio

Por otra parte, centrando la atención el alumnado (Figura 6), se puede ver cómo el 58,3% tenía un nivel de A1 (7); el 25%, un nivel de A2 (3); el 8,3%, un nivel de B1 (1) y el 8,3%, de B2 (1).

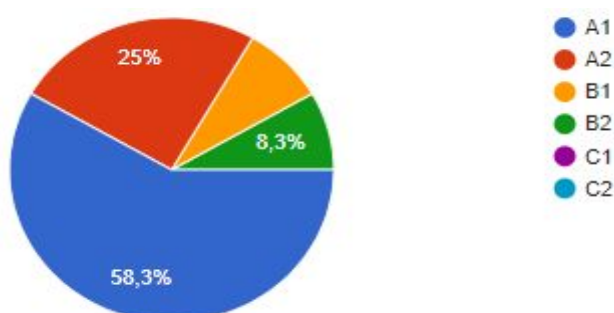


Figura 6. Nivel de lengua inglesa general de los alumnos de la muestra de estudio

Respecto a los niveles en los que se imparte docencia, el 83,3% de lo encuestados impartía docencia en educación secundaria (10 sujetos) y el 16,7% lo hacía en educación primaria (2 sujetos).

Para finalizar con los los resultados factuales de este primer bloque, en la Figura 7 se muestra cuál es la situación administrativa de los docentes. Se puede observar cómo un 33,3% son interinos (4), un 25% son funcionarios con destino fijo (3), seguido de un 16,6% de trabajadores en centros privados (2), de un 16,6% de trabajadores con contratos en empresas privadas (2) y de un 8,6% de funcionarios con destino fijo (1).

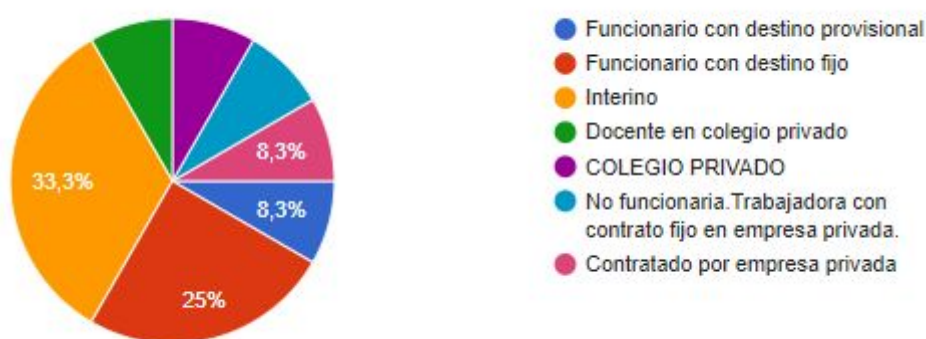


Figura 7. Situación administrativa de los docentes encuestados.

En relación a las asignaturas en las que imparten enseñanza en inglés, vemos como el 66,7% lo hace en la asignatura de EF (8), y un 8,3% lo hace en Arts and Crafts (1), otro 8,3% en EF, Lectura y Educación plástica, otro 8,3% en Plástica, y otro 8,3% en Ciencias naturales y sociales (1).

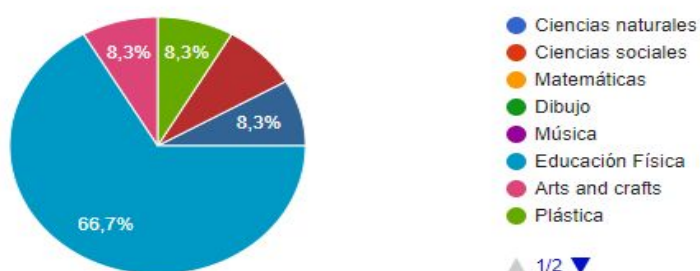


Figura 8. Asignaturas que los docentes encuestados imparten en inglés.

Bloque 2

En el segundo bloque, centrado en la formación, nos interesaba especialmente conocer la importancia que se le da al inglés dentro de la enseñanza (Figura 9). En este sentido, los resultados muestran claramente que los docentes tienen este idioma en consideración, ya que más del 90% aseguró darle bastante o mucha relevancia mientras que sólo un 8,3% se mostró en una posición neutral (indiferente).

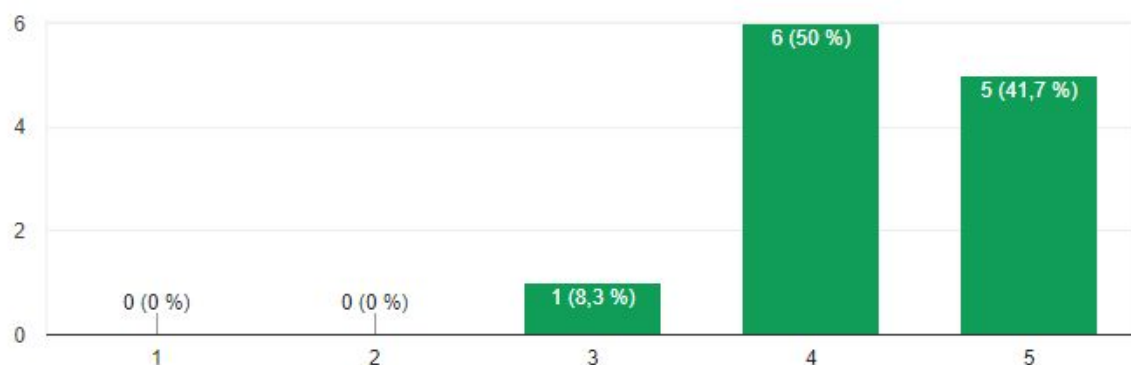


Figura 9. ¿Qué importancia le da al inglés dentro de la enseñanza?
Escala cuantitativa del 1 al 5 (1=nada; 5=mucho).

En lo referente a la cuestión que valora la importancia de la actualización de contenido en metodología AICLE (Figura 10), más del 90% dijo darle entre bastante o mucha relevancia a esta afirmación (11). Por otra parte, un 8,3% adoptó una posición neutral (indiferente) (1).

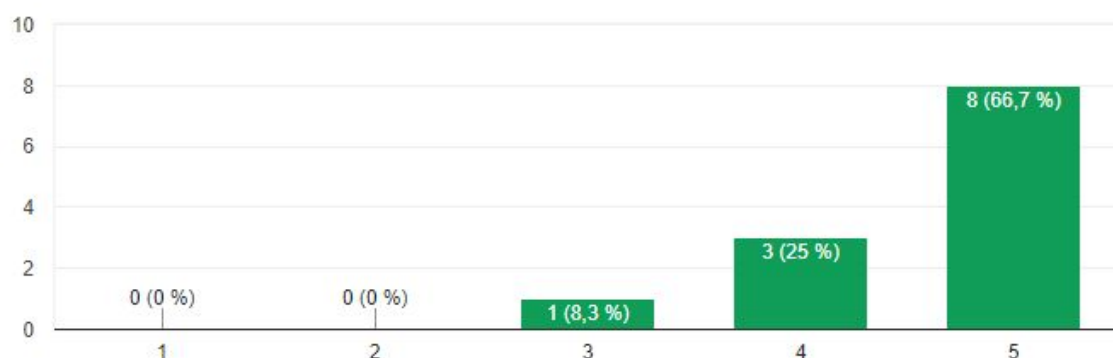


Figura 10. Importancia de la actualización de contenidos en AICLE
Escala cuantitativa del 1 al 5 (1=nada y 5=mucho)

Respecto a la pregunta de formación metodológica específica en AICLE, el 66,7% dijo que sí que había recibido formación en esta línea (8), mientras que el 33,3% dijeron que no (4). Por una parte, de estos 8 docentes que dijeron que sí, 6 dijeron hacerlo por iniciativa propia, mientras que 2 afirmaron que era parte de las actividades del centro educativo. Por otra parte, en relación a los 4 que dijeron que no, estos fueron sus principales motivos por los que no habían recibido formación: 2 por falta de tiempo, 1 por incompatibilidad de los cursos a sus intereses y otro debido a que la formación que posee ya le cubre las necesidades educativas.

Para terminar con el segundo bloque, a continuación (Figura 11), se muestran los resultados de la valoración en función de una escala numérica de los siguientes aspectos:

- (1) Poseo suficientes habilidades metodológicas para utilizar la metodología AICLE,
- (2) Considero que el profesorado debería recibir más formación en la metodología AICLE,
- (3) Tengo conocimiento del plan de fomento del plurilingüismo de mi comunidad autónoma: objetivos, acciones, pilares y marco legislativo,
- (4) Tengo una capacidad adecuada en comprensión y expresión escritas en inglés,
- (5) Tengo una capacidad adecuada en comprensión y expresión oral en inglés.

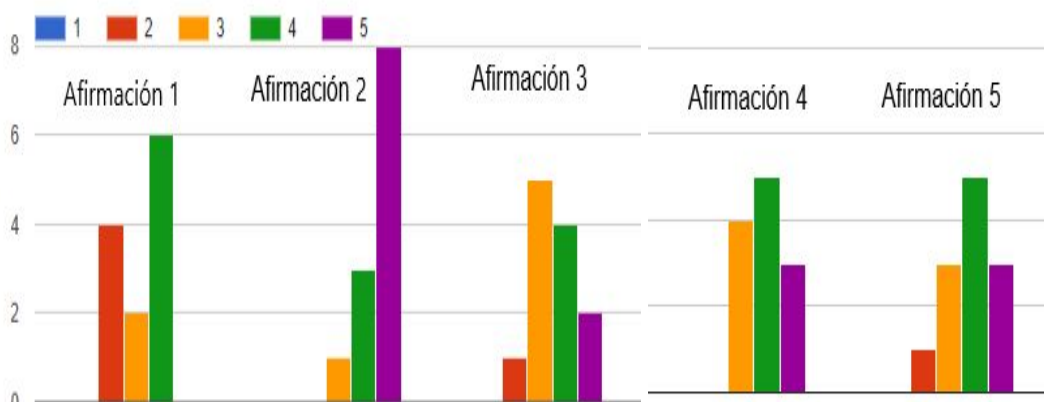


Figura 11. Pregunta número 15 del cuestionario de valoración de la opinión docente Escala numérica del 1 al 5 (1=Totalmente desacuerdo y 5=Totalmente de acuerdo)

En este sentido, respecto a la afirmación 1, se puede ver como la mitad de los encuestados (6) cree que poseen suficientes habilidades para utilizar la metodología

AICLE en sus clases, mientras que la otra mitad no lo tiene tan claro, ya que un 33,3% está en desacuerdo con esta afirmación (4) y un 16,6% se mantuvo al margen (2).

Un 66,6% dijo estar totalmente de acuerdo (8) con la afirmación de que los docentes de hoy en día deberían recibir más formación AICLE. Un 25% dijo estar de acuerdo (3), mientras que menos un 8,3% que adoptó una posición neutral en su respuesta (indiferente) (1).

En relación a conocer suficientemente el plan de fomento del plurilingüismo, la mayoría de la muestra adoptó una posición intermedia (indiferente) (5), un 50% (6) dijo estar entre bastante de acuerdo o completamente de acuerdo, mientras que sólo un 8,3% dijo estar totalmente desacuerdo (1).

El gráfico correspondiente a la afirmación 4 muestra cómo el 41,66% cree que tiene una buena capacidad de comprensión y expresión escrita en inglés (5), el 25% está muy de acuerdo (3) y el 33,3% adopta una posición indiferente (indiferente) (4).

Por último, las cifras correspondientes a la afirmación 5 muestran resultados parecidos a los de la pregunta anterior ya que el 66,7% (8) se mostró bastante o muy satisfecho con su nivel de comprensión y expresión oral en inglés, mientras que un 25% se mostró indiferente (3), y un 8,3% dijo estar en desacuerdo con la afirmación expuesta.

Bloque 3

En la primera cuestión del tercer bloque del cuestionario (Metodología, materiales y recursos), se pide a los docentes que definan en una frase qué es la metodología AICLE. Tal y como se puede observar en la Figura 12 las respuestas fueron bastante similares:

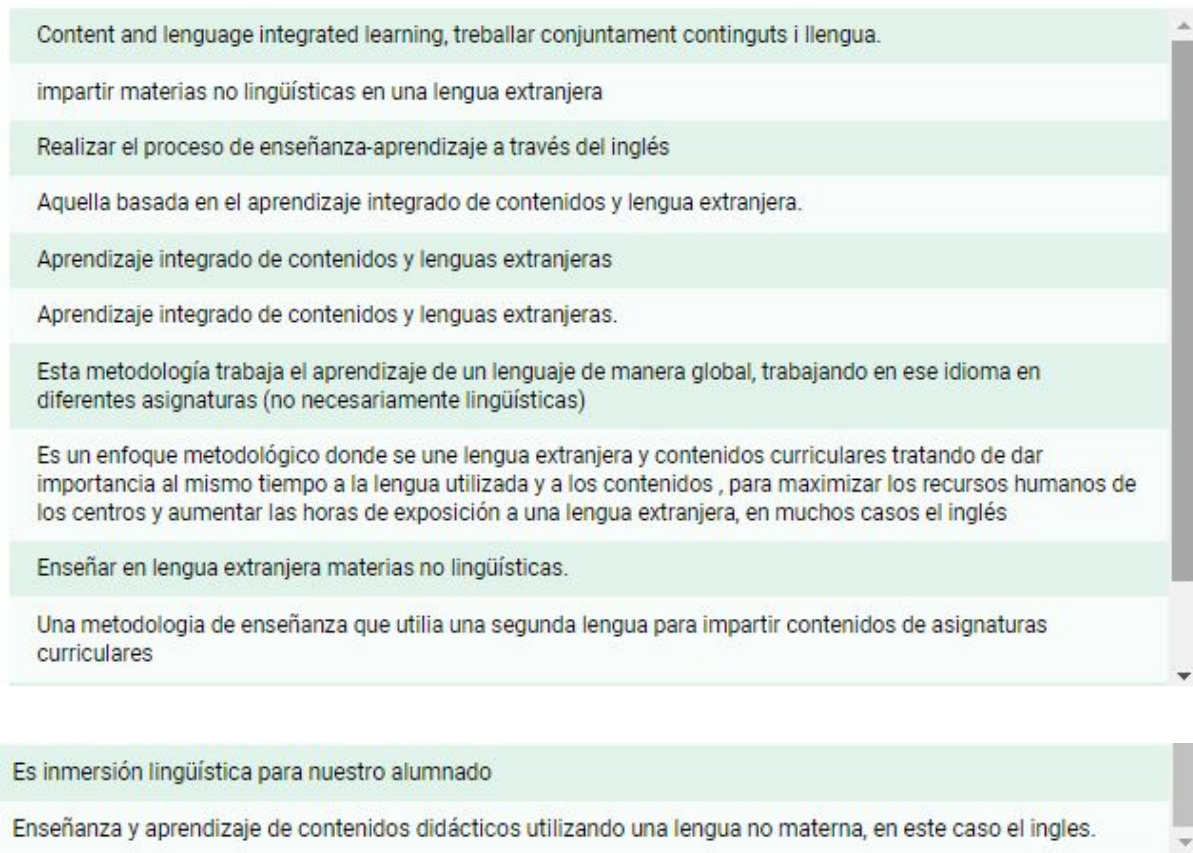


Figura 12. Definición del concepto de AICLE/CLIL

En relación a la cuestión que se centra en el tiempo de clase que se emplea en lengua inglesa, tal y como se observa en la Figura 13, la mitad de la muestra (6) dedica más del 50% del tiempo de la clase, el 25% docentes (3) dice utilizar un 30-45% y otro 25% (3) un 15-30%.

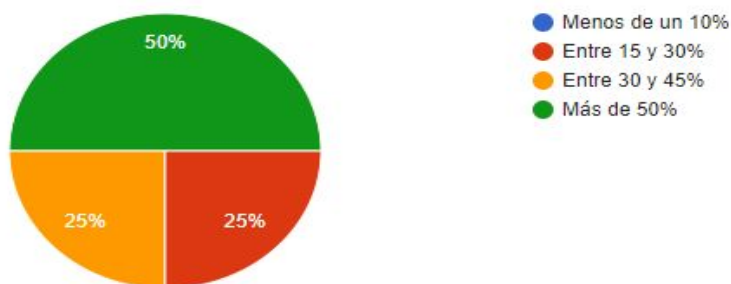


Figura 13. Tiempo de la sesión que se imparte en inglés (L2)

Las siguientes cuatro figuras presentan los resultados correspondientes a cuestiones relacionadas con la experiencia profesional de los docentes y que se recopilaban en la pregunta 18 del cuestionario.

En la Figura 14 se pide que se valoren los siguientes aspectos:

- (1) ¿Utiliza el aprendizaje basado en tareas en clase?,
- (2) ¿Utiliza el aprendizaje basado en proyectos en clase?,
- (3) ¿Utiliza el aprendizaje cooperativo?,
- (4) ¿Enfatiza la conexión entre la lengua materna y la lengua extranjera?.

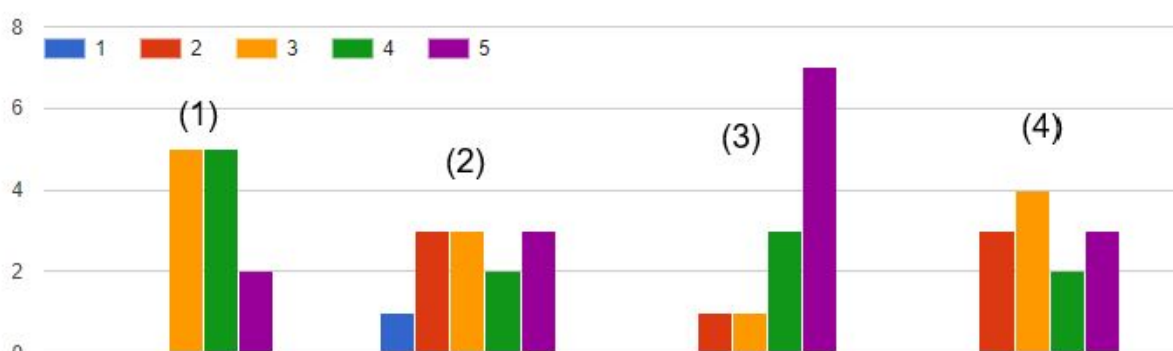


Figura 14. Valoración de distintos aspectos según experiencia profesional (I)
Escala numérica de valoración del 1 al 5 (1=Nada, 3=a veces y 5=Mucho)

Respecto al uso del aprendizaje basado en tareas en clase (pregunta 1), el 41,6% de la muestra (5 personas) aseguró utilizarlo a veces, otro 41,6% dijo usarlo bastante (5 personas) y un 16,6% (2 docentes) dijo utilizarlo mucho.

En la afirmación 2, se puede observar cómo 41,6% (5 sujetos) afirmó utilizar bastante el aprendizaje basado en proyectos, un 25% (4 docentes) dijo hacerlo a veces, mientras que un 41,6% (5 personas) dijo utilizarlo entre poco y nada.

En relación a la pregunta 3, vemos cómo el 83,3% (7 sujetos) utiliza el aprendizaje cooperativo entre mucho y bastante, mientras que el 16,6% restante (2 sujetos) lo hace entre poco y a veces (posición neutral).

Por último, en la afirmación 4, se observa cómo 5 sujetos (41,67%) dicen estar entre bastante y muy de acuerdo con el enunciado referente a la conexión entre L1 y L2, 4 sujetos dijeron que lo hacían a veces (25%), y 3 más dijeron que lo hacían poco (25%).

A continuación, en la Figura 15, se muestran las valoraciones referidas a las siguientes preguntas:

(5) ¿Utiliza materiales auténticos (revistas, películas...)?,

(6) ¿Los materiales que utiliza son interesante e innovadores?,

(7) ¿Los materiales de enseñanza bilingüe están adaptados para atender a las necesidades de todos los alumnos?,

(8) ¿Utiliza materiales multimedia (software) en clase?

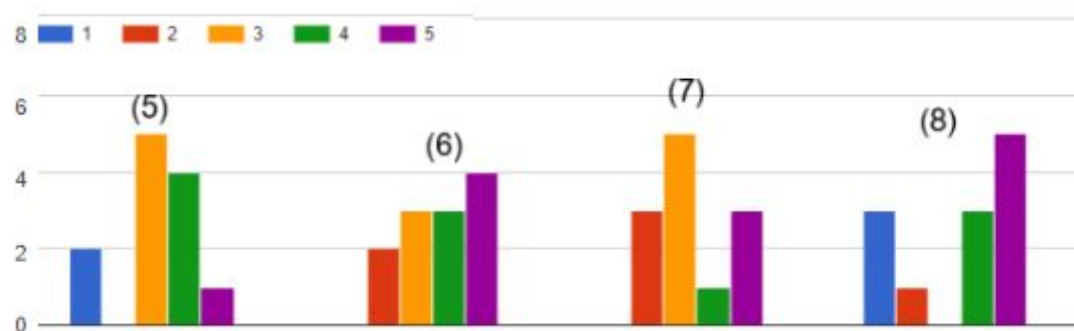


Figura 15. Valoración de distintos aspectos según experiencia profesional (II)
Escala numérica de valoración del 1 al 5 (1=Nada, 3= a veces y 5=Mucho)

Así, la pregunta 5 muestra como la mayoría de la muestra (41,6%, (5)) dice utilizar a veces materiales auténticos, mientras que otro 41,6% (5) lo utiliza entre bastante y mucho, y solo un 16,6% (2) no lo utiliza nada.

La cuestión 6 muestra cómo la mayoría docente, un 58,3% (7), dice que los materiales empleados en sus clases son interesantes e innovadores, por contra un 25% (3) adoptó una posición intermedia, y un 16,6% (2) dijo que sus materiales eran poco innovadores e interesantes.

Otro punto importante es la cuestión 7 ya que la mitad de la muestra de estudio adoptó una posición intermedia (a veces) en relación a que los materiales de la enseñanza bilingüe están adaptados para atender a las necesidades del alumno, un

33,3% (4) dijo estar entre bastante de acuerdo y muy de acuerdo, mientras que el 33,3% (4) dijo no estarlo mucho.

Por último, en la cuestión 8 se muestra cómo un 66,6% los docentes utilizan entre mucho y bastante los materiales multimedia (software) en clase (8), mientras que el otro 33,3% lo hacía entre poco y nada (4).

A continuación, en la Figura 16, se recopilan las siguientes cuestiones:

(9) ¿Utiliza blogs, Wikis (herramientas web 2.0) y webquests en clase?,

(10) ¿Utiliza pizarras electrónicas interactivas en clase?,

(11) ¿Utiliza comunicación mediada por ordenador en clase (e.g., e-Twinning)?,

(12) ¿Evalúa todos los contenidos enseñados en el programa bilingüe?

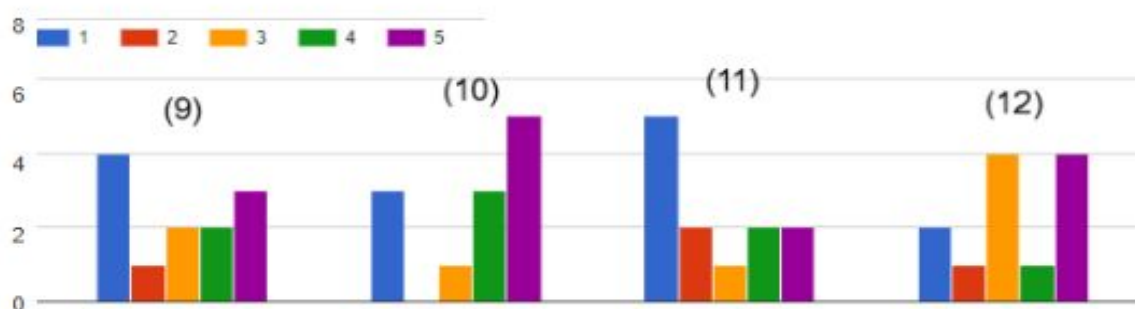


Figura 16. Valoración de distintos aspectos según experiencia profesional (III) Escala numérica de valoración del 1 al 5 (1=Nada, 3= a veces y 5=Mucho)

Analizando los resultados de estas cuestiones, vemos como en la pregunta 9, el 33,3% (4) dice que no utiliza nada los blogs, Wikis (herramientas web 2.0) y webquests en clase, en 8,3% dijo hacerlo poco (1), el 16,6% (2) adoptó una posición intermedia (neutral), mientras que un 41,6% dijo utilizarlas entre mucho y bastante (5).

Respecto al uso de las pizarras electrónicas interactivas en clase, la mayoría dijo que las utiliza mucho (41,6% (5)), el 25% que lo hace bastante (3), mientras que un 8,3% (1) lo hacía a veces (neutral) y un 25% no lo utilizaba nada (3).

A la pregunta 11, una abrumadora mayoría, el 58,2% (7), respondió que no utilizaba la comunicación mediada por ordenador en clase entre nunca y poco, el 8,3% (1)

que lo hacía a veces (intermedio), por un 33,3% que lo utilizaba entre mucho y bastante (4).

Ya por último, la pregunta 12 muestra cómo el 41,6% (5) dice evaluar entre mucho y bastante la totalidad de elementos enseñados en el programa bilingüe, el 33,3% (4) hacerlo a veces (posición intermedia), por un 25% que dijo hacerlo entre nada y poco (3).

Para finalizar con los resultados correspondientes a la pregunta 17 del cuestionario, en la Figura 17 se muestran las respuestas a los siguientes ítems:

(13) ¿A la hora de evaluar, da prioridad al dominio de los contenidos frente a la competencia lingüística?,

(14) ¿A la hora de evaluar incluye un componente oral?

(15) ¿Practica la evaluación diversificada, formativa, sumativa y holística?

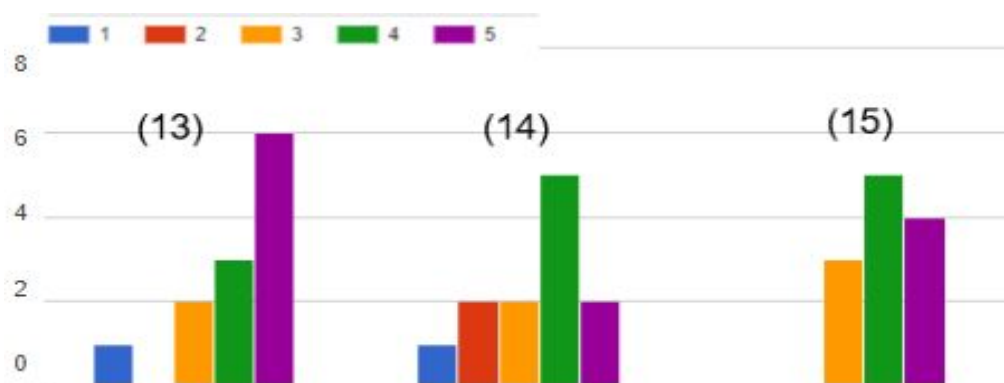


Figura 17. Valoración de distintos aspectos según experiencia profesional
Escala numérica de valoración del 1 al 5 (1=Nada, 3= a veces y 5=Mucho)

La cuestión 13 muestra como el 75% (9) de la muestra, a la hora de evaluar, da entre bastante y mucha prioridad al dominio de los contenidos frente a la competencia lingüística, el 25% (3) adoptó una posición intermedia (neutral) y un 8,6% (1) dijo que no.

Por otra parte, la mayoría (58,2% (7)) a la hora de evaluar incluye entre mucho y bastante un componente oral, el 16,6% (2) lo hace a veces, mientras que el 8,3% (1) no lo incluye nunca.

Respecto a la última cuestión, la gran mayoría de la muestra (75% (9)) dice participar la evaluación formativa, sumativa y holística entre mucho y bastante, por un 25% (3) que lo hace a veces.

En la penúltima pregunta del cuestionario (Figura 18) se pide que valoren aspectos relacionados con la metodología AICLE, en función de una escala numérica:

- (1) Ser un profesor AICLE es una opción atractiva en términos de prestigio,
- (2) El aprendizaje efectivo de idiomas es un beneficio real en las clases de AICLE,
- (3) Los estudiantes están más motivados en el aula AICLE debido al aprendizaje de inglés,
- (4) AICLE es igualmente eficaz que las clases que no son AICLE en lo que respecta al aprendizaje de contenido.

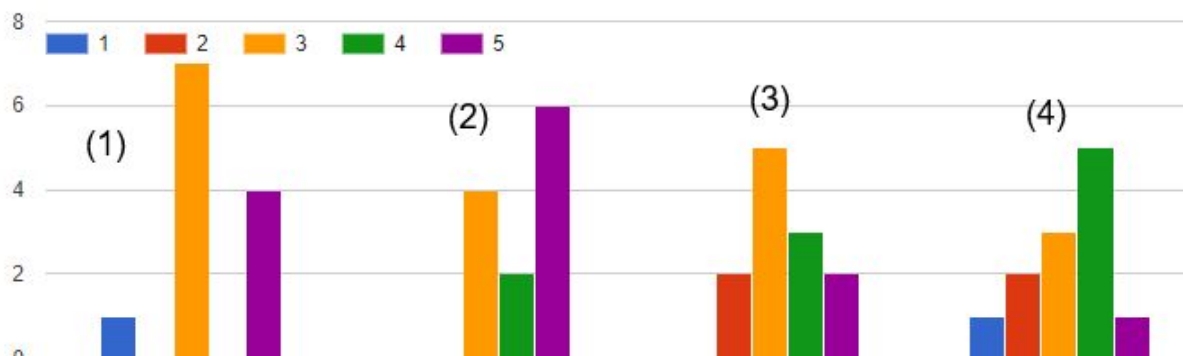


Figura 18. Valoración de aspectos relacionados con la metodología AICLE
Escala numérica de 1 al 5 (1=Totalmente desacuerdo, 3=indiferente y 5=Totalmente de acuerdo)

En lo referente a la afirmación 1, la mayoría (el 58,3% (7)) adoptó una posición intermedia (indiferente) en lo referente a que AICLE es una opción atractiva en términos de prestigio, el 33,3% (4) dijo que sí lo era y mucho, mientras que un 8.3% (1) dijo estar totalmente en desacuerdo con esta afirmación.

La afirmación 2 muestra como el 50% (6) se mostró totalmente de acuerdo con la afirmación de que con AICLE se mejoraba la L2, el 16,6% (2) dijo estar de acuerdo, mientras que el 33,3% (4) se decantó por la opción indiferente..

La afirmación 3 muestra cómo el 41,6% (5) se decantó por la indiferencia ante la afirmación de que los alumnos están más motivados con AICLE debido al inglés,

otro 41,6% (5) se encontraba entre mucho y bastante de acuerdo, mientras que un 18,6% (2) dijo estar en desacuerdo con esta afirmación.

Por último, la afirmación 4 muestra que el 41,6% de los docentes (5) dice que AICLE es igualmente eficaz que las clases no AICLE en lo que respecta al contenido, un 8,6% (1) dice estar totalmente de acuerdo, mientras que un 25% (3) adoptó una posición neutral (indiferente), así como otro 25% (3) dijo no estar de acuerdo con esta afirmación.

En la última pregunta del cuestionario, correspondiente a las Figuras 19, 20 y 21, se pide a los docentes que indiquen hasta qué punto están de acuerdo con algunos aspectos relacionados con los resultados académicos de la enseñanza bilingüe. Los cuatro primeros se presentan a continuación (Figura 19):

(1) El inglés de mis alumnos ha mejorado debido a su participación en una asignatura AICLE,

(2) El contenido por parte de mis alumnos de los contenidos de las asignaturas enseñadas ha mejorado debido a la metodología AICLE,

(3) La comprensión de mis alumnos de cómo funcionan las lenguas ha mejorado debido a la metodología AICLE,

(4) Los alumnos tienen más confianza en sí mismos dentro de la metodología AICLE.

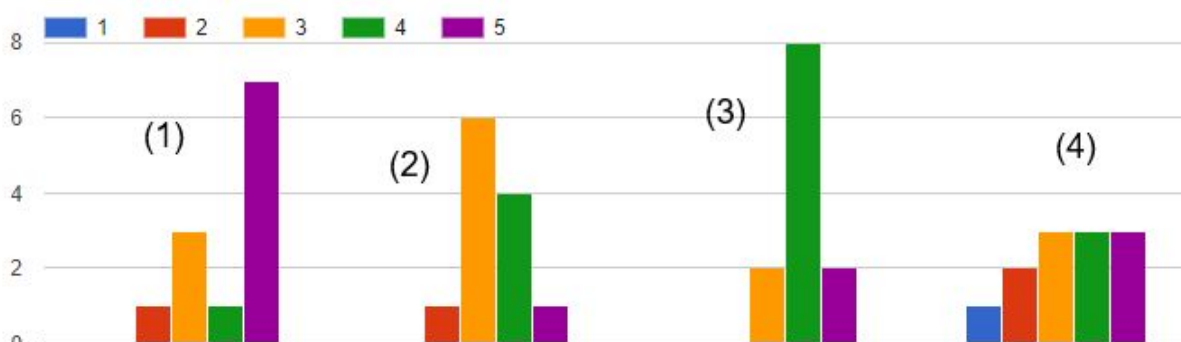


Figura 19. Valoración de la opinión docente de la enseñanza bilingüe (I)
Escala numérica de 1 al 5 (1=Totalmente desacuerdo, 3=Indiferente y 5=Totalmente de acuerdo)

Respecto a la afirmación 1, podemos decir que el 58,3% (7) de la muestra estaba totalmente de acuerdo con que el inglés de sus alumnos había mejorado gracias a

AICLE, el 8,6% (1) estaba de acuerdo, el 25% (3) adoptó una posición neutral y el 8,3% (1) restante dijo estar en desacuerdo con esta afirmación.

La afirmación 2 muestra cómo el 50% de la muestra adopta una posición intermedia (neutral) en relación a que el contenido de sus alumnos había mejorado gracias a AICLE (6), el 41,6% (5) dijo estar entre totalmente de acuerdo o de acuerdo, por un 8,6% (1) que dijo estar en desacuerdo.

Respecto a la afirmación 3, el 66,5% (8) dijo estar de acuerdo con que la comprensión acerca de cómo funcionan las lenguas había mejorado debido a AICLE, el 16,6% (2) dijo estar totalmente de acuerdo, mientras que otro 16,6% (2) dijo estar en una posición intermedia (neutral).

Por último, la afirmación 4 muestra cómo el 50% (6) de la muestra dice estar entre de acuerdo y totalmente de acuerdo a la afirmación de que los alumnos tienen más confianza en sí mismo debido a AICLE, el 25% (3) se mantuvo en una posición neutral, y el 25% (3) dijo estar entre totalmente en desacuerdo y en desacuerdo.

A continuación, en la Figura 20 se muestra el resultado de las siguientes afirmaciones:

(5) Mis alumnos son participativos en la clase AICLE,

(6) Mis alumnos se interesan en las clases con metodología AICLE,

(7) A mis alumnos les gustaría más uso del inglés dentro de las clases con metodología AICLE.

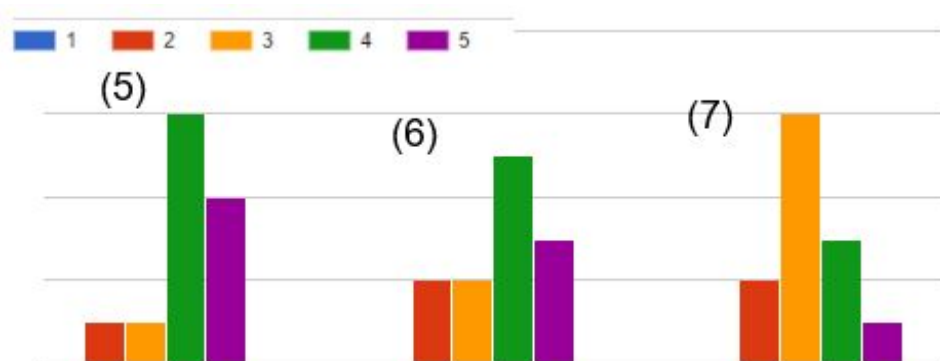


Figura 20. Valoración de la opinión docente de la enseñanza bilingüe (II)
Escala numérica de 1 al 5 (1=Totalmente desacuerdo, 3=Indiferente y 5=Totalmente de acuerdo)

La afirmación 5 muestra cómo el 83,3% de la muestra (9) dice estar entre totalmente de acuerdo y de acuerdo con que los alumnos son participativos en la clase AICLE, por un 8,3% (1) que adoptó una posición intermedia (neutral) y otro 8,3% (1) que dijo estar en desacuerdo.

En la afirmación 6, de nuevo la mayoría (66,6% (8) dijo estar entre totalmente de acuerdo y de acuerdo con que sus alumnos muestran interés en las clases con metodología AICLE, por un 16,6% (2) que mostró una actitud indiferente, y otro 16,6% (2) que dijo estar en desacuerdo con esta afirmación.

Para terminar, la afirmación 7 muestra cómo un 50% de los docentes (6) optó por una respuesta indiferente (neutral) a la afirmación de que a sus alumnos les gustaría usar más el inglés en las clases AICLE, el 33,3% (4) dijo estar entre totalmente de acuerdo y de acuerdo, por un 16,6% (2) que dijo estar en desacuerdo.

Para finalizar, en la Figura 21 se muestra el resultado del último bloque de afirmaciones:

(8) Mis alumnos tienen una capacidad adecuada de comprensión y expresión oral en inglés,

(9) Mis alumnos tienen una capacidad adecuada de comprensión y expresión escrita en inglés,

(10) Mis alumnos tienen un conocimiento adecuado de aspectos socio-culturales anglosajones.

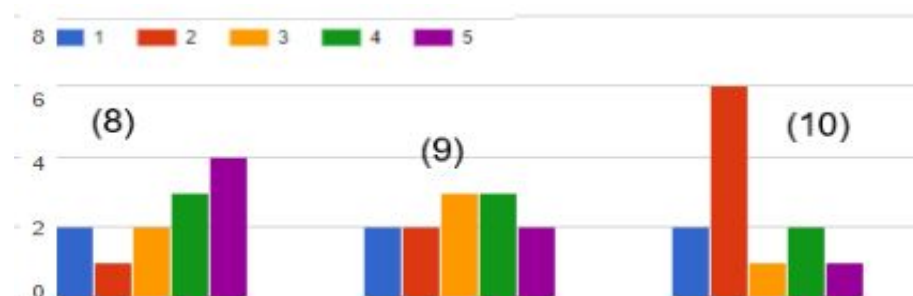


Figura 21. Valoración de la opinión docente de la enseñanza bilingüe (III)
Escala numérica de 1 al 5 (1=Totalmente desacuerdo, 3=Indiferente y 5=Totalmente de acuerdo)

La afirmación 8 muestra cómo el 58,3% (7) está de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación de que sus alumnos tienen una capacidad adecuada de comprensión y expresión oral en inglés, un 16,6% (2) adopta una posición neutral, mientras que el 33,3% (4) restante dice estar entre totalmente en desacuerdo y desacuerdo.

La siguiente afirmación, la número 9, evidencia cómo el 41,6% (5) dice estar entre totalmente de acuerdo y de acuerdo con que sus alumnos tienen una adecuada capacidad de comprensión y expresión escrita en inglés, el 25% (3) opta por la opción de indiferente, mientras que el 33,3% (4) restante dice estar entre totalmente en desacuerdo y desacuerdo.

Por último, para terminar la exposición de resultados, en la afirmación 10 se observa que la mayoría de la muestra dijo estar entre totalmente desacuerdo y en desacuerdo (66,6%, (8)) con la afirmación de que sus alumnos tienen un conocimiento adecuado de aspectos socio-culturales anglosajones, el 8,3% (1) adoptó una posición neutral (indiferente), mientras que un 25% (3) dijo estar entre entre totalmente de acuerdo y de acuerdo.

5.2. Análisis de resultados

Bloque 1

Centrando la atención en las cifras del primer bloque, en relación al nivel de inglés de los docentes, la mayoría contaban con un nivel de B2, habiendo solo dos docentes que tenían un nivel más bajo (B1). En este sentido, los resultados obtenidos concuerdan con los establecidos en el informe EURIDICE (2006), donde se dice que el nivel de desempeño lingüístico varía de B1 a C1 (según el MCER) en función del contexto. Centrando la atención en el estudiantado, su nivel de inglés era bastante más bajo, donde la mitad tenía un nivel de A2 y solo unos pocos tenían nivel de B1. Esto es debido a que casi la totalidad (83,3%) de los docentes encuestados imparte docencia en educación secundaria. Por otra parte, la falta de experiencia se podría justificar con la situación laboral de los encuestados, ya que

solo el 25% se encuentra en situación de plaza fija, el resto se divide entre interinos (41,6%), contrataciones por empresas privadas (16,6%) y centros privados (16,6%).

Bloque 2

Respecto al segundo bloque (formación), todos los docentes dieron mucha importancia al inglés dentro de la enseñanza, y además consideraron también muy relevante la actualización de conocimientos en relación a AICLE. Esto está en consonancia con la afirmación de Coyle, Hood y Marsh (2010), de que el utilizar AICLE es mucho más que traducir las UD al inglés. Cabe hacer hincapié en la exigencia de una constante actualización metodológica para adaptarse a las cambiantes demandas educativas. Es necesaria una formación continua y actualizada por parte del profesorado como requisito básico para mejorar la educación bilingüe, especialmente en el área Educación Física donde existe un componente físico y fisiológico que no acontece en el resto de asignaturas (Abad y Cañada, 2014).

La mayoría de la muestra había realizado formación metodológica específica de AICLE (66,7%). De este porcentaje, casi todos dijeron haberlo hecho por iniciativa propia, lo que demuestra que se trata de docentes preocupados por la constante actualización y formación educativa. Es más, siguiendo con el tema de la formación docente, casi el 40% de la muestra dijo no tener las suficientes herramientas metodológicas para utilizar la metodología AICLE, es más, casi la totalidad de ellos consideraron que los docentes deberían recibir mayor formación en este sentido.

Bloque 3

En relación al tercer bloque de la encuesta, a la hora de definir lo que entendían por metodología AICLE, todos los docentes, en mayor o menor medida, coincidieron con la definición de Coyle, Hood y Marsh (2010), según la cual AICLE hace referencia a un enfoque educativo dual centrado en el cual un lenguaje adicional (LE) se usa para la enseñanza y el aprendizaje tanto de contenido como de lenguas, sin una preferencia prominente por ninguno de ellos.

Otro aspecto digno de mencionar es que la mitad de los encuestados dijo impartir la clase en inglés menos de la mitad del tiempo que dura una sesión. El empleo de la L1 en las clases de AICLE es un tema que ha mostrado bastante disparidad de opiniones entre los encuestados. En este sentido, de acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo (Krashen, 1985), los “adquisidores de un idioma, filtran o bloquean el aprendizaje de la lengua meta cuando se tensan, bloquean o aburren” (Lightbown y Spada, 1999: 39). Así, un factor muy importante es el input que ofrezcamos al alumnado, es por eso que Krashen confeccionó la fórmula “ $I+1$, donde el primer elemento hace referencia al *input* comprensible (“I”), mientras que el segundo se refiere a elementos lingüísticos ligeramente superiores («+ 1») al nivel actual del aprendiente, y lo definió como «el ingrediente esencial en la adquisición de otras lenguas»” (Krashen, 1985). Teniendo en cuenta esto y los niveles en los que los docentes imparten docencia (educación primaria y secundaria), es comprensible que el nivel de los alumnos no sea muy elevado. Por ello puede resultar lógico que los docentes no impartan toda la sesión en inglés, ya que hacerlo tal vez supondría un descenso en el rendimiento académico del alumnado, además de que no nos estaríamos adecuando a su nivel (estaríamos ofreciéndoles un input muy superior al que necesitan). Es por eso que, dado que hay que garantizar la adquisición del contenido (el cual prima sobre el aspecto lingüístico), y de acuerdo con la hipótesis del filtro afectivo, cada docente debe ser el encargado de gestionar el tiempo de clase que se imparte en L2.

En relación al tipo de aprendizaje, a pesar de que el aprendizaje por tareas se utiliza bastante más que el basado en proyectos, ambos están bastante presentes en las clases con metodología AICLE de los encuestados. Los resultados coinciden con la propuesta de la Junta de Andalucía (s.f), la cual en su informe “Enfoque AICLE como seña de identidad de los centros bilingües y plurilingües en Andalucía”, afirma que “El enfoque AICLE implica igualmente el fomento del trabajo colaborativo por tareas o proyectos dando lugar a un aprendizaje más autónomo evitando así el modelo pedagógico centrado en el profesor”.

Por otra parte, pese a que el 16,66% de la muestra afirmó utilizar apenas el aprendizaje colaborativo, el resto de la muestra parecía tener muy clara la

importancia de este aspecto para AICLE, ya que dijo que lo utilizaba mucho. Así, la gran mayoría de los docentes encuestados afirmó tener muy presentes que “el aprendizaje cooperativo es una estrategia metodológica que permite generar un ambiente positivo en el aula, ya que les da a los estudiantes la oportunidad de interactuar con sus compañeros y de descubrir cosas en común, intercambiar experiencias, aportar ideas, etc.” (Jimena, 2016). Además, según dice este mismo autor, con el aprendizaje cooperativo el profesor no es el único que imparte conocimiento, ya que con la interacción que se produce entre los alumnos, estos reciben instrucciones, explicaciones, correcciones y apoyo en general de sus compañeros lo que resulta en una experiencia educativa mucho más enriquecedora y significativa para ellos.

Ya por último, pese a que ignoramos el motivo por el cual se produce que la pedagogía basada en proyectos tenga menos presencia en las clases AICLE (posible desconocimiento, etc), es importante remarcar los beneficios de trabajar con esta metodología. Así, la pedagogía basada en proyectos permite hacer una conexión entre la vida real y el aula de clase, lo que produce un aprendizaje significativo en los estudiantes (Ausubel, 1976: citado por Jimena, 2016). O lo que es lo mismo, el hecho de plantear una propuesta metodológica en función de un proyecto permite darle sentido a todas las actividades y sesiones de las que se compone la UD, pues cada una de las actividades juega un papel importante en el desarrollo de la tarea final.

En cuanto a la conexión entre la lengua materna (L1) y la LE, casi la mitad de la muestra de estudio dijo no enfatizar, o hacerlo solo a veces, la conexión entre la lengua materna (L1) y la L2. Esta referencia contradice la propuesta de Cook (2001), según la cual, el empleo de L1 permite resaltar conceptos importantes, llamar la atención a los distraídos, así como elogiar o reprender. Es más, la investigación ha demostrado que el empleo ocasional de L1 por parte de los discentes y los docentes aumenta la comprensión y el aprendizaje de L2, y otros investigadores han argumentado que la L1 usada en clase facilita la adquisición de la L2 (Cook, 2001). También Vygotsky apuntó que el empleo de L1 ayuda a que los alumnos se desenvuelvan mejor en su Zona de Desarrollo Próximo. Además,

Jimena (2016: 21) "...sugiere la necesidad de tener mejores bases de lengua materna a la hora de trabajar con actividades que integren contenidos y lengua". Es decir, el tener una buena base de la L1 favorece el posterior trabajo integrado de contenido y lengua. Ahora bien, en este sentido Tang (2002) afirma que la L2 se aprende mejor a través de una alta exposición a la L2, con un tiempo limitado a la L1. Como vemos, este aspecto podría sugerir cierta controversia, sin embargo, lo que es evidente es que la L1, en mayor o en menor medida, tiene que tener cabida en el proceso de enseñanza de la L2, ya que al emplear L1 como estrategia se habilita a los estudiantes a encontrar y desarrollar un bilingüismo real (Pedro, s.f.). Por otra parte, el tiempo que los alumnos se vean expuestos va a depender del contexto de la clase (nivel de inglés, experiencias previas con la enseñanza de idiomas, materiales a disposición del centro...).

Respecto a los materiales, analizando detenidamente los resultados, nos damos cuenta de que, pese a que la mayoría parecía tener muy en cuenta la importancia de utilizar recursos materiales innovadores, se observó que el 33% de la muestra no utiliza materiales multimedia (software) en clase. Además, en relación al uso de blogs, Wikis y webquests, las cifras eran todavía más reveladoras, ya que el 41,6% de los encuestados no utiliza estas herramientas nunca o lo hacía pocas veces, mientras que solo el 41,6% de la muestra dijo que utilizaba con frecuencia la comunicación mediada por ordenador (como por ejemplo e-Twinning) en sus clases.

Por tanto, pese a que cada vez son más los expertos que apuestan por su uso debido a su carácter actual y motivador (Pantoja y Huertas, 2010), los resultados demuestran que el uso de nuevas tecnologías todavía no está muy extendido entre los docentes.

Además, si tenemos en cuenta que en la mayoría de casos va a ser el propio docente de EF el que va a tener que elaborar dichos recursos, es evidente que la mayoría de los encuestados necesitaría una mayor formación en metodología AICLE.

Para terminar con el apartado de materiales, respecto al uso de los materiales auténticos, los docentes dijeron usarlos con bastante frecuencia, algo que

consideramos positivo ya que la metodología AICLE favorece su uso (Coyle *et al.*, 2010).

A continuación, en el presente estudio los docentes mostraron que impartir clase en AICLE no era una opción muy atractiva en términos de prestigio. Esto choca, en cierto sentido, con los resultados obtenidos en el estudio de Soler et al. (2016), un estudio llevado a cabo en diversos centros de Catalunya, tanto en educación primaria como en secundaria, donde se observó que el 93% de los docentes encuestados tenían una opinión favorable del AICLE en relación con el aprendizaje de los alumnos.

Otro aspecto digno de mención es la evaluación de los contenidos, ya que no todos los docentes parecen tener claro que, a la hora de evaluar, se tiene que dar prioridad a los contenidos frente a la competencia lingüística. En este sentido no se debe perder nunca de vista que la L2 es solo el medio para hacer llegar los contenidos al alumno, que lo más importante en este sentido son los conocimientos de la asignatura en cuestión. Por tanto, el querer dar más importancia al componente lingüístico o querer equiparar este al contenido de la asignatura es un error que hay que evitar (Salvador, 2014).

Otro aspecto muy importante, es que la gran mayoría de la muestra de estudio afirmó que AICLE es un método eficaz para el aprendizaje de una L2. Estos resultados coinciden con lo expuesto por Coyle, Hood y Marsh, (2010), los cuales defienden que AICLE es beneficioso tanto para el contenido como para la lengua y, en referencia especial a esta segunda, favorece la mejora de la competencia comunicativa y lingüística. A parte, en relación a la EF, el hecho de asociar la enseñanza de una L2 al juego, algo que los alumnos vinculan a su tiempo libre, hace aumentar su motivación hacia la lengua (Fernández-Barrionuevo, 2011). A parte, estos mismos autores también dicen que esto se produce debido a que la EF es una asignatura que se presta a un enfoque comunicativo, lo que facilita la utilización de AICLE, ya que permite el desarrollo de la lengua dándole un uso real y significativo, factores que según defiende Vygotsky (1995) favorecen el desarrollo del lenguaje. Ya por último, como bien dicen Lasagabaster y Sierra (2009), los

programas AICLE favorecen la aparición de actitudes positivas hacia el aprendizaje de lenguas en general. Queda entonces claro que si AICLE ya de por sí supone un beneficio real en relación al aprendizaje de L2, al vincularlo con el área de EF los beneficios en ese sentido son todavía mayores.

Ahora bien, pese a que los resultados del estudio evidencian beneficios en este sentido, en el estudio de Soler *et al.* (2016) el 63% de los profesores AICLE apuntaban como uno de los retos más grandes a los que se enfrentaban es el de la producción oral de sus alumnos. Es decir, pese a que los alumnos mejoran su producción oral con AICLE, también parece que los docentes se encuentran limitados o no saben cómo actuar tan bien cuando se trata de abordar la producción oral de sus alumnos.

Centrando la atención en la comprensión de L2 de los alumnos, los encuestados claramente dicen que AICLE ayuda a mejorarla. A esta misma conclusión llegaron también Soler *et al.* (2016) cuando dijeron que había una serie de competencias lingüísticas que se beneficiaban con AICLE; de mayor a menor índice de mejora: vocabulario, comprensión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

En relación a si AICLE mejora la comprensión de los contenidos, tenemos dos resultados que merecen una mención. Por una parte, respecto a la pregunta de si la metodología AICLE es igualmente eficaz que la no AICLE en relación al contenido, la mitad de la muestra de estudio contestó afirmativamente, mientras que la otra mitad se dividía entre las opciones “indiferente” y “totalmente desacuerdo”). Es decir, la mitad de los docentes no ha podido comprobar que AICLE sea igualmente eficaz que la metodología tradicional en lo que al contenido de la asignatura se refiere. Así, la mitad que dijo estar de acuerdo con esta afirmación coincide con los resultados obtenidos por Soler *et al.* (2016), ya que en su estudio la mayoría de los participantes no percibió una disminución en la adquisición del contenido de la asignatura.

Por otra parte, en el cuestionario presentamos una segunda afirmación en relación al contenido pero centrada únicamente en la metodología AICLE: El conocimiento de mis alumnos de los contenidos de las asignaturas enseñadas en inglés ha

mejorado debido a la metodología AICLE. En los resultados, vemos como el 50% de los encuestados adoptó una posición neutral (indiferente), mientras que el 41,6% cree que AICLE ayudó a mejorar los contenidos de los alumnos.

Por tanto, y a modo de resumen, podemos decir que el 50% de los encuestados cree que AICLE es igualmente eficaz que la enseñanza tradicional, mientras que esta cifra baja hasta poco más del 41% cuando se pregunta acerca de la mejora académica basada en aquella metodología. Es decir, a partir de estos resultados, parece deducirse que los docentes AICLE llegan a equiparar esta metodología con la enseñanza tradicional en lo que respecta al contenido, así como que no están convencidos de que AICLE ayude en la mejora de los contenidos de sus alumnos. Esta situación podría explicarse por un posible desconocimiento por parte de los propios docentes del propio funcionamiento de esta metodología (el 40% de la muestra de estudio dijo necesitar más formación en este sentido), es por eso que pensamos que una mayor formación en la metodología AICLE posibilitará el máximo rendimiento a esta metodología.

Centrando la atención en la motivación del estudiantado vemos que los docentes mostraron una actitud bastante indiferente en relación a si en el aula AICLE la motivación es mayor debido al aprendizaje del inglés. Esto se contrapone claramente con la opinión de autores como (Wolf, 2007) quien afirma que AICLE favorece la motivación de los alumnos debido a que los implica a la vez que les ayuda a resolver problemas en L2, así como con el estudio realizado por Bote (2016) según el cual AICLE mejora claramente la motivación de los alumnos.

Muy relacionado con la motivación, se encuentra el concepto de participación en clase e interés. En relación al primero de ellos, los docentes afirmaron rotundamente que sus alumnos se muestran muy participativos en clases AICLE. Este es un dato un tanto curioso teniendo en cuenta que estos mismos docentes habían dicho que la motivación de sus alumnos en clase AICLE era prácticamente igual que con clases no AICLE. Respeto al segundo (interés), se evidenció que los alumnos se muestran bastante interesados en las clases con esta metodología. Así, los resultados muestran cómo pese a que los alumnos están más participativos y con más interés

en las clases AICLE, los alumnos no se encuentran más motivados en esta metodología.

Para terminar, en relación a la afirmación de si evalúa todos los contenidos enseñados en el programa bilingüe vemos como hay cierta disparidad de opiniones, aunque los resultados parecen indicar que la mayoría sí que lo hace. Este es un aspecto muy importante, ya que en este sentido se tiene que tener muy en cuenta que el marco de evaluación se debe de basar también en principios comunicativos, lo que supone la integración de los objetivos lingüísticos del MCER recogidos en el PEL para evaluar las 5 destrezas o el uso de técnicas cooperativas como medio de evaluación (Junta de Andalucía, s.f.).

5.3. Conclusiones del estudio

Una vez expuestos y analizados los resultados de las encuestas en función de la bibliografía existente, varias son las conclusiones que podemos sacar. Conclusiones que sin duda marcarán y se tendrán en cuenta en nuestra propuesta de UD.

En este sentido, a la hora de interpretar las conclusiones debemos tener en cuenta dos aspectos significativos: la juventud de los encuestados (el 75% de la muestra tenía menos de 40 años) y, relacionado con esto, la poca experiencia docente en general (el 75% llevaba menos 10 años ejerciendo) y relacionada con AICLE (el 50% tenía menos de 1 año de experiencia con esta metodología).

Así, la principal conclusión que sacamos tras analizar el cuestionario es la escasez de herramientas metodológicas para utilizar AICLE. Esto evidencia la necesidad de una mayor formación en este sentido.

Creemos que este aspecto puede acarrear una serie de carencias o aspectos mejorables que detallamos a continuación:

- No todos los docentes utilizaban el aprendizaje cooperativo en las clases AICLE. Creemos que, en las clases AICLE, se debería de enfatizar algo más en este sentido.

- Los docentes no emplean por igual el aprendizaje basado por tareas y el basado por proyectos, algo que sin duda no acabamos de entender teniendo en cuenta los beneficios que tiene este tipo de tareas.
- La conexión entre la lengua materna y la L2 es algo muy susceptible de mejora. En este sentido, y una vez analizados los resultados, creemos que se debería enfatizar bastante más la conexión entre ambas ya que son muchos los beneficios que comporta (Cook, 2001; Jimena, 2016; Pedro (s.f.)).
- La poca presencia de las nuevas tecnologías. Vista la importancia que tiene la incorporación de las nuevas tecnologías en materia de educación (Pantoja y Huertas, 2010), y sobre todo en AICLE (Coalla, 2014), creemos que se debería utilizar bastante más materiales multimedia tipo software (el 33% no lo hace), fomentar el uso de Blogs, Wikis y Webquests (el 41% no lo hace), así como el uso de la comunicación mediada por ordenador como por ejemplo e-Twinning (el 58,4% no lo utilizaba).
- No todos los docentes tenían claro que se debía dar más prioridad al contenido que a los aspectos lingüísticos. Este es un aspecto bastante importante ya que, en nuestro caso en concreto, no se debe olvidar que estamos en una clase de EF y no de inglés.
- Por último, no todos los docentes realizaban una evaluación de todos los contenidos presente en el programa bilingüe, esto es sin duda otro error ya que se deben evaluar los principios comunicativos (objetivos lingüísticos, técnicas cooperativas, etc). En este sentido se debe remarcar que los docentes AICLE se encuentran un tanto limitados a la hora de evaluar la producción oral de sus alumnos, problema que tiene su origen en la escasa formación lingüística de los docentes de contenido.

Tal y como se ha mencionado, creemos que estas carencias pueden ser fruto del desconocimiento y, a la vez, de la falta de experiencia con la metodología AICLE. Esto también conlleva que los docentes no crean que el impartir clase con AICLE sea algo digno de prestigio. Pensamos que una mayor formación y, por tanto, un

mayor conocimiento, se traduciría en una mayor capacidad por parte del profesorado de sacar el máximo rendimiento de esta metodología, y consecuentemente, un mayor provecho por parte del alumnado.

6. Propuesta de Unidad Didáctica AICLE en Educación Física

6.1. Justificación

La presente programación está basada en la orden 13/216, de 3 de mayo, en la que se establecen las características de procedimiento selectivo de ingreso y adquisición de los cuerpos docentes de educación secundaria.

Además, tiene como referencia la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la educación secundaria y el Bachillerato y en el Decreto 87/2015, de 5 de junio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Valenciana.

Se trata de una programación parcial de 3er curso de ESO de la materia Educación Física, en concreto, el bloque 1 de contenidos: Condición física y salud, tal y como establece el Decreto 87/2015, de 5 de junio.

En él se tiene en cuenta, en primer lugar, el currículo y las peculiaridades de los dos primeros cursos, así como de cuarto de ESO (vertical); y, en segundo lugar, establece una progresión adecuada de los contenidos respecto a la etapa anterior y posterior dentro del mismo curso (horizontal). Destacar que el proceso de elaboración de una programación debe ser abierto, dinámico y flexible, así como creativo, prospectivo, realista, continuo y, sobre todo, investigador, es decir supone un mero plan de acción susceptible de cambio en función de las características del alumno (carácter propedéutico de la educación). Además, en este sentido, es adecuado decir que en su confección, se ha tenido muy presente la totalidad de aspectos a mejorar a raíz del análisis de los cuestionarios facilitados a los docentes (§5.3).

El alumnado de 3º de la ESO suele contar con 14-15 años, una edad marcada por el periodo de la adolescencia. En estas edades, los alumnos se encuentran en una etapa operacional formal, considerada por Piaget como el estadio final de la

secuencia de desarrollo cognitivo. En esta los sujetos desarrollan la capacidad de abstracción y de hipotetizar (pensamiento abstracto), se desarrollan y aplican las posibilidades combinatorias del pensamiento (tienen la capacidad de pensar en múltiples posibilidades). Se acentúa el pensamiento hipotético deductivo, en este sentido, se desarrollan sus habilidades para pensar sobre el pensamiento (metacognición), lo que implica ser capaz de reflexionar sobre los propios procesos cognitivos y desplegar un control sobre su ejecución.

Los motivos de la elección del bloque 1 de contenidos: Condición física y salud son varios. En primer lugar es muy importante que los alumnos adquieran el hábito de realizar un buen calentamiento, ya que esta es la manera de preparar los músculos, articulaciones y los diferentes sistemas para la actividad. Lo mismo sucede al terminar la actividad con la vuelta a la calma, ya que si no se realizan estiramientos, no se consigue sacar el máximo provecho al entrenamiento. Un último motivo estaría relacionado con la temporalidad: dado que este bloque de contenidos se realiza en las primeras semanas del curso, los alumnos suelen estar muy motivados y lo afrontan con mucha energía, algo que juega un papel muy importante al trabajar con esta metodología (Coyle, Holmes y King, 2009).

6.2.Objetivos

6.2.1. Objetivos generales de etapa

De la totalidad de objetivos marcados por el currículum para la ESO (RD 1105/14, de 26 de diciembre), pese a que todos los objetivos aparecen en mayor o menor medida en las diferentes asignaturas curriculares, en el caso de la asignatura de EF, hay dos que lo hacen de una manera especial. Estos son los siguientes:

- b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.
- k) Conocer y aceptar el funcionamiento del propio cuerpo y el de los otros, respetar las diferencias, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e

incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social.

Centrando la atención en la presente UD, además de estos dos objetivos se tienen en cuentas los siguientes:

- c) Valorar y respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades entre ellos. Rechazar la discriminación de las personas por razón de sexo o por cualquier otra condición o circunstancia personal o social. Rechazar los estereotipos que supongan discriminación entre hombres y mujeres, así como cualquier manifestación de violencia contra la mujer.
- d) Fortalecer sus capacidades afectivas en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con los demás, así como rechazar la violencia, los prejuicios de cualquier tipo, los comportamientos sexistas y resolver pacíficamente los conflictos.
- g) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.
- h) Comprender y expresar con corrección, oralmente y por escrito, en la lengua castellana y, si la hubiere, en la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma, textos y mensajes complejos, e iniciarse en el conocimiento, la lectura y el estudio de la literatura
- i) Comprender y expresarse en una o más lenguas extranjeras de manera apropiada.

6.2.2. Objetivos didácticos de EF

- Conocer las características del calentamiento específico y vuelta a la calma (conceptual).
- Conocer los diversos tipos de calentamiento y vuelta a la calma en función de

la actividad (conceptual).

- Conocer los beneficios y la importancia de realizar un calentamiento y vuelta a la calma adecuados (conceptual).
- Planificar y llevar a la práctica un calentamiento y una vuelta a la calma acorde a los objetivos de la sesión (procedimental).
- Crear hábitos vitalicios de calentamiento y de vuelta a la calma a la hora de realizar actividad física, así como de disciplina y perseverancia en las tareas de aprendizaje (actitudinal).

6.2.3. *Objetivos didácticos de inglés*

- Mejorar el vocabulario relacionado con el calentamiento y la vuelta a la calma.
- Apreciar la lengua extranjera como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos.
- Escuchar y comprender información general y específica en situaciones comunicativas variadas, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones habituales de comunicación de forma comprensible, adecuada y con cierto nivel de autonomía.

6.3. **Contenidos**

Los contenidos de la EF contemplan el bienestar físico, psíquico y emocional del alumnado (desarrollo integral del alumno). Es por eso que la legislación educativa vigente se divide en cinco bloques de contenido (Decreto 87/2015 de 5 de junio). En el presente apartado se centra la atención en aquellos contenidos del primer bloque que tienen relación con la temática de la UD de Calentamiento y vuelta a la calma.

Curso 3º ESO
Bloque 1: Condición física y salud

Adaptación y aplicación del control de la intensidad del esfuerzo mediante la frecuencia cardíaca: toma de pulsaciones y cálculo de la zona de actividad saludable, en la práctica de actividad físico deportiva.
Utilización de las nuevas tecnologías para controlar los procesos de adaptación al esfuerzo: pulsómetro y aplicaciones informáticas de seguimiento de la práctica física.
Características que deben tener las actividades físicas saludables: intensidad del esfuerzo, progresión en la práctica, orientada al proceso y a la satisfacción personal, acorde con la edad y características personales. Práctica de forma regular, sistemática y autónoma de actividades físicas con el fin de mejorar las condiciones de salud y calidad de vida.
Organización y dirección de calentamientos específicos graduando su intensidad.
Recopilación de ejercicios adaptados al calentamiento específico, a la parte principal de la sesión y la vuelta a la calma.
Práctica habitual de actividad físico deportiva y artístico expresiva en su vida personal y en el contexto social actual.

Tabla 3. Contenidos del bloque 1: “Condición física y salud” para 3ºESO

Fuente: Decreto 87/2015 de 5 de junio³.

6.3.1. Contenidos de la UD “Warm up & cool dawn”

Contenidos de EF:

Conceptuales:

- Características calentamiento específico, vuelta a la calma.
- Beneficios de realizar un calentamiento y una vuelta a la calma adecuados.
- Factores a tener en cuenta a la hora de elaborar y llevar a cabo un calentamiento y una vuelta a la calma.

Procedimentales:

- Planificación y puesta en práctica de un calentamiento y una vuelta a

³ Decreto 87/2015 de 5 de junio, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana

la calma acorde a los objetivos de la sesión.

- Realización de todos los ejercicios y tareas que propongan tanto el profesor como los compañeros.

Actitudinales:

- Desarrollar hábitos vitalicios saludables de calentamiento y vuelta a la calma.
- Valoración del calentamiento como hábito saludable al inicio de una actividad física.
- Toma de conciencia de la importancia del calentamiento para la prevención de lesiones.

Contenidos didácticos de inglés⁴:

Puesto que se trata de una UD AICLE, los contenidos lingüísticos se muestran relacionados con las 4C's:

Content:

- Conceptos: conceptos básicos del calentamiento y la vuelta a la calma. Partes del cuerpo, principales acciones y grupos musculares. Fines y objetivos de las actividades de calentamiento y vuelta a la calma.
- Procedimientos: dirección de calentamientos y vuelta a la calma, experimentación de calentamientos y vueltas a la calma de diferentes deportes.
- Actitudes: aceptación de las normas, cooperación entre los diferentes actividades planteadas, participación e implicación en las clases, normas de higiene antes y después de la actividad.

Communication:

- Language learning:

⁴ Para este apartado se ha contado con la colaboración de un experto en enseñanza de la lengua extranjera.

- Vocabulario:

General concepts: Heart rate, heart rate, maximum heart rate, pulsations, intensity, joints, heart, legs, stomach, lungs, return to calm and warm up.

Prepositions: under, behind, next to, in front of, next to, above, after,

Start, stop, rest, relax, begin

Left, right, medium...

Actions: run, rest, move, breath, stretch...

Can, could, must, have to, should, mustn't

Left, right, up, down, head, hand, elbow, knee

Warm up, cool down, dynamic stretching, ballistic stretching, jogging, massage, fartlek, muscle cramp.

Vocabulario específico: fence, jump, career technique, signal, velocity, meter...

- Estructuras:

First, secondly, thirdly/ first of all, then, after that, afterwards, to continue with, following with..., finally, to end with.

Before I move on, I'd like to...

Sorry to interrupt but...

I completely agree with you...

I couldn't agree more with you because...

For one thing...[reason 1] And for another... [reason 2]

I was just going to say that...

At the bottom/top...

Turn right/left, go straight ahead...

That is next to/ behind/ under/ above...

Could you... (repeat what you have said)

Please, would you mind...

You mustn't do...

Excuse me, I didn't understand...

The more important thing is...

The main sort is...

- Language for learning:

Dar ejemplos y opiniones.

Comparar conceptos.

Relacionar ideas.

Describir la posición de un objeto.

Hacer enumeraciones.

- Language through learning:

Ayudar a un compañero a resolver un problema.

Hacer recomendaciones.

Evitar hacer trampas.

Cognition:

- LOTS: Explicar, recordar, entender, resumir, aplicar, comparar, interpretar, reproducir.
- HOTS: Analizar, resolver problemas, exponer razones.explicar, razonar, interpretar, crear ideas, dar opiniones, inventar.

Culture:

Conocer los beneficios de llevar una vida activa y saludable.

Conocer los beneficios de hacer buenos calentamientos y vueltas a la calma.

Conocer el grado de aceptación social que tiene el calentamiento y vuelta ala calma.

6.4. Competencias

- Comunicación lingüística (CCL)

Esta competencia va a estar muy presente ya que, como se ha dicho, en esta UD se van a tener en cuenta tanto objetivos propios del área de EF, como relacionados con la LE. Además, en esta UD van a ser esenciales las situaciones comunicativas entre los alumnos, bien sea a la hora de presentar la propuesta de calentamiento y

vuelta a la calma de cada grupo al resto de la clase, o al tener que leer e interpretar los diferentes textos escritos que se les presente.

- Aprender a aprender (CAA)

Esta es una competencia de gran relevancia en nuestra UD, ya que siempre va a estar presente ese rol activo del alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este es sin duda uno de los pilares del constructivismo, lo que va a hacer que el aprendizaje sea mucho más significativo.

- Competencia digital (CD)

En la presente UD esta competencia tiene lugar gracias a la aparición del Blog, donde los alumnos podrán profundizar los aprendizajes trabajados en clase, así como gracias al uso de la Webquest como instrumento de evaluación. Además la conexión mediada por ordenador tiene un peso importante en esta UD.

- Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)

En esta UD se va a trabajar la capacidad del alumnado de enfrentarse a los diferentes retos que se planteen, así como la aptitud que tengan para llegar a acuerdos con los compañeros para dar solución a un determinado problema, y sobre todo, la propia capacidad personal para tomar decisiones propias de desarrollo de la autonomía personal.

- Competencias sociales y cívicas (CSC)

Pese a que esta UD no sea la que más va a trabajar esta competencia, muchas de las actividades que se realizan en esta van a ser en grupos, es por eso que la cooperación entre los miembros del grupo va a ser algo fundamental para el buen desarrollo de la clase. Además, los alumnos van a tener que cumplir una serie de normas y de comportarse con una actitud de respeto hacia el material, compañeros y hacia el docente.

6.5. Metodología

6.5.1. Recursos didácticos y organizativos

A la hora de establecer las directrices metodológicas de enseñanza, nos basaremos en lo establecido en el RD 1105/2014, en el artículo 15, en el que se establece que los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común, así como se tendrá en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje.

Así, el proceso de enseñanza de la UD se basa en el constructivismo, en el cual el aprendizaje se produce por una continua reconstrucción entre lo que el alumno ya sabe y los nuevos conocimientos. Esta disonancia cognitiva induce a un proceso de indagación debido a la necesidad de buscar respuesta o solución al problema planteado, produciendo aprendizajes significativos.

Las tendencias metodológicas de la UD van a ir hacia una enseñanza más individualizada, donde se tendrán en cuenta las características y necesidades propias e individuales del alumno. El papel del profesor se va a caracterizar por una menor directividad, buscando la emancipación y una mayor autonomía del alumno, y, por último, los estilos de enseñanza se van a desmarcar de los procesos de memorización (propios de la enseñanza tradicional), además, a lo largo de la UD se va a trabajar estilos como el divergente y el recíproco (Mosston y Ashworth, 1993), así como estilos basados en la resolución de problemas, estilos en los que el proceso de descubrimiento por parte del alumno es el factor central de la enseñanza. ahora bien, puesto que el uso de un estilo de manera pura es muy complicado, el docente va a tener que hacer frente a las necesidades cambiantes del entorno cambiando y combinando los diferentes estilos de enseñanza (Delgado Noguera, 1991). En este sentido, a la hora de hacer grupos, estos serán de entre tres o dos personas, pues en un grupo con más integrantes es difícil garantizar la participación de todos. Algunos estudiantes son tímidos o tienen menos nivel y

podrían escudarse en un compañero más aventajado (Jimena, 2016), algo que sin duda queremos evitar.

Así, si en el área de la EF se va a tender hacia estilos que favorezcan la participación, así como que involucren cognoscitivamente al estudiantado, desde el punto de vista lingüístico se debe tener muy claro que existen diferentes grados. Esto es a lo que Coyle, Hood y Marsh (2010) llaman demandas de orden inferior (LOTS) y demandas de orden superior (HOTS) (§3.2.4). Estos son conceptos que los docentes deben tener muy en cuenta, deben ser muy conscientes del tipo de contenido que le están dando al alumnado en todo momento, de lo contrario el rendimiento de los discentes se podría frenar. Es por eso que, a la hora de impartir clase con AICLE, se debería partir de unas demandas cognitivas bajas para posteriormente, y a medida que el alumno se vaya familiarizando con el contenido y la metodología, ir aumentando las demandas exigidas (Cummins, 1984⁵).

En el caso de los alumnos de 3º de ESO, al ya tener un mayor desarrollo cognitivo, pasan de las operaciones concretas a las abstractas (empiezan a generalizar). Por ello, ya es posible emplear estilos más de descubrimiento, estilos en los que sean ellos los verdaderos partícipes del proceso de enseñanza, donde el profesor sea un mero coadyuvante, un mero guía de los auténticos protagonistas, los alumnos. Ahora bien, puesto que esta UD en particular es la primera del curso, pese a lo que se acaba de decir, es importante mencionar que se buscará un equilibrio entre los estilos de reproducción de modelos como el mando directo o la asignación de tareas, y los de descubrimiento como, por ejemplo, la enseñanza recíproca, microenseñanza... (Delgado Noguera, 1993), hasta conocer las peculiaridades del grupo. Por otra parte, se tenderá hacia las tareas definidas o semidefinidas, todo ello para garantizar el buen funcionamiento de la clase.

6.6. Sesiones y actividades

Las sesiones se han estructurado de manera que haya una progresión lógica de los contenidos y objetivos de la UD. En este sentido es muy importante decir que esta

⁵ Citado en Coyle, Hood y Marsh (2010, 43).

progresión lógica no solo se ha seguido para la EF, sino que también en lo que refiere al aspecto lingüístico. Es importante mencionar que las explicaciones y actividades se realizan en inglés, ahora bien, esto no quita que en algún momento durante la sesión los alumnos puedan recurrir al uso de su lengua materna, y sobre todo, el uso de su L1 debe ser solo un mero recurso que emplea el alumno para desarrollar la comunicación efectiva, no se debe caer en el error de usarla de manera habitual. Además, en todas y cada una de las actividades de esta UD se va a tratar de fomentar la relación interpersonal entre el alumnado y el docente, esto se va a llevar a cabo mediante actividades grupales, ya que de esta manera se favorece la comunicación, el trabajo en equipo, así como el compañerismo.

Las diferentes sesiones planteadas responden a la misma dinámica, donde en un primer momento se realizará una puesta en común de lo visualizado en la clase anterior y de los comentarios surgidos en el blog (5 minutos). A continuación se trabajarán los contenidos de la sesión (30 minutos) y por último, durante los 5 minutos finales de clase, se realizará una reflexión de lo trabajado, además de explicarse las tareas a realizar para el siguiente día de clase (en el caso de que las haya). Al término de la sesión, como se ha dicho, los alumnos deberán entrar al blog de la asignatura, donde encontrarán dos partes, una en relación a la clase anterior, donde podrán realizar sus comentarios al respecto, y otra en relación a la clase del día siguiente (donde aparecerá en vocabulario específico que se va a trabajar el siguiente, además de una pregunta para que los alumnos reflexionen antes de ir a clase).

Ahora sí, a continuación se muestran las sesiones de las que se compone la presente UD:

Tabla 4. *Sesión 1 de la UD "Warm up & cool down"*

UD: Calentamiento y vuelta a la calma	Sesión 1: Contextualización de la UD
---------------------------------------	--------------------------------------

Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Conocer las fases y los tipos de calentamiento y vuelta a la calma.- Conocer los objetivos del calentamiento y vuelta a la calma.- Aprender a medir la FC.- Comprender y expresarse en lengua extranjera de manera apropiada.		
Material	<ul style="list-style-type: none">- Pizarra digital- Ordenador y proyector.- Papel y bolígrafo.- Blog de la asignatura.		
Actividades	Tiempo	organización	
Explicación del funcionamiento de la UD: sesiones, evaluación, formas de evaluar los contenidos, blog...	10'	Gran grupo	
El docente lanza 5 preguntas en relación a la UD. Presentación powerpoint de introducción a los contenidos de calentamiento y vuelta a la calma.	10'	Gran grupo	
Contrastar las preguntas realizadas por el docente con su grupo.	10'	Grupos de 4	
Cálculo de la FC de reposo y FC máxima (teórica) FC reposo: Contar durante 10 segundos y multiplicar por 6 Contar durante 15 segundos y multiplicar por 4 Contar durante 6 segundos y multiplicar por 10 FC máxima= 220-edad	10'	Parejas	
Breve reflexión de la sesión y lanzamiento de la pregunta al blog.	5'	Gran grupo	
Apartado lingüístico			
Language of learning	Vocabulary: General concepts: Heart rate, maximum heart rate, pulsations, intensity, joints, heart, legs, stomach, lungs, return to calm and warm up. Prepositions: under, behind, in front of, next to, above... Start, stop, rest, relax, begin. Actions: run, rest, move, breath, stretch...		
	Structures: I believe that... I agree with you.../I completely disagree with you because...		

	<p>I think I see what you say but...</p> <p>Excuse me, can you repeat that...</p> <p>I don't understand you well, do/would you mind...</p> <p>Sorry, can you spell it.</p> <p>Would you mind speak a bit slowly?</p> <p>The most important thing is...</p> <p>The main sort is...</p>
<p>Communication Skills (4 skills)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Communication - Speaking - Listening 	Cognition
	<p>LOTS: Explicar, recordar, entender, resumir, aplicar, comparar, interpretar.</p> <p>HOTS: Analizar, resolver problemas, exponer razones.</p>

Tabla 5. Sesión 2 de la UD "Warm up & cool down"

UD: Calentamiento y vuelta a la calma	Sesión 2: Juegos de calentamiento y vuelta a la calma aplicados a un deporte individual (110 metros vallas).		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer y vivenciar las fases del calentamiento general y específico. - Conocer y vivenciar las fases de la vuelta a la calma para el atletismo. - Respetar las normas. - Comprender y expresarse en lengua extranjera de manera apropiada. 		
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador con conexión a internet. - Proyector. - Papel y bolígrafo. - Blog de la asignatura. - Vallas. - Conos y petos de dos colores. - Silbato. 		
Actividades	Tiempo	Organización	
Recordatorio de la sesión anterior y comentarios de lo sucedido en el blog.	5'	Gran grupo	
<p>Calentamiento general y específico de la modalidad de atletismo de 110 metro vallas</p> <p>Calentamiento general: carrera continua.</p> <p>Calentamiento específico: movilidad articular, cambios de ritmo tipo falek, estiramientos dinámicos</p>	15'	Gran grupo	

(balísticos).			
Vuelta a la calma para la modalidad de 110 metros valla en atletismo Estiramientos pasivos con y sin compañero, masajes con pelotas de espuma por las piernas y brazos.		15'	Gran grupo y por parejas
Reflexión y evaluación de lo sucedido durante la sesión. Lanzamiento de la pregunta al blog.		5'	Individual
Apartado lingüístico			
Language of learning	Vocabulary: Left, right, up, down, head, hand, elbow, knee Warm up, cool down, dynamic stretching, ballistic stretching, jogging, massage, fartlek, muscle cramp. Vocabulario específico: fence, jump, career technique, signal, velocity, meter...		
	Structures: Lie down, stand up... Turn right, turn left, look forward. I'll begin / start off by I'll end with ... You have to/ must/ should... Could you/ are you...? Do you know what does it mean?? That is not allowed, sorry. Yeah, but, the thing is... That is next to/ behind/ under/ above... At the bottom, top... Jump over, next to... Just behind/ on...		
Communication Skills (4 skills) -Listening Speaking	LOTS: Entender, aplicar, recordar, reproducir. HOTS: Analizar, explicar, razonar, interpretar.		

Tabla 6. Sesión 3 de la UD "Warm up & cool down"

UD: Calentamiento	Sesión 3: Calentamiento y vuelta a la calma orientado a un
-------------------	------------------------------------------------------------

y vuelta a la calma	deporte de equipo (balonmano).		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none">- Conocer y vivenciar las fases del calentamiento general y específico de un deporte de equipo.- Conocer y vivenciar las fases de la vuelta a la calma para el balonmano.- Respetar las normas.		
Material	<ul style="list-style-type: none">- Ordenador con conexión a internet.- Proyector.- Papel y bolígrafo.- Pelotas de balonmano.- Conos y picas.- Petos de tres colores diferentes.- Silbato.- Blog de la asignatura.		
Actividades		Tiempo	organización
Explicación de lo que vamos a realizar hoy, más comentarios de lo sucedido en el blog de la sesión anterior.		5 min	Gran grupo
Calentamiento general (Juego de los 10 pases): Los alumnos se agrupan en 3 grupos de 8. Cada equipo debe dar 10 pases entre los integrantes de su grupo sin que la pelota caiga al suelo y sin que ningún equipo les quite la pelota. Calentamiento específico: pases a diferente distancias, lanzamientos a portería desde las diferentes posiciones, contraataques, ataque posicional 6x6.		15 min	Grupos de 8
Vuelta a la calma: estiramientos estáticos con y sin compañero, ejercicios de liberación miofascial con foam roller. El docente va explicando los ejercicios a realizar y los alumnos los van realizando al mismo tiempo.		15 min	Individual y parejas.
Reflexión y evaluación de lo sucedido durante la sesión. Lanzamiento de la pregunta al blog.		5 min	Individual
Apartado lingüístico			

Language of learning	<p>Vocabulary:</p> <p>next, finally, after, backwards, ahead.</p> <p>You can/could, must, have to and should</p> <p>Let's continue with...</p> <p>Next to, near, under, above, back...</p> <p>One, two, three, four...</p> <p>Otro vocabulario: Goalkeeper, ball, corner, sideline, launch on goal, bounce the ball, screen...</p>
	<p>Structures:</p> <p>First, secondly, thirdly/ first of all, then, after that, afterwards, to continue with, following with..., finally, to end with.</p> <p>Before I move on, I'd like to...</p> <p>Sorry to interrupt but...</p> <p>Just a second...</p> <p>Could you... (repeat what you have said)</p> <p>You have to count until... (10).</p> <p>That is not allowed.</p> <p>Turn right/left, go straight ahead...</p> <p>That is next to/ behind/ under/ above...</p> <p>At the bottom/top...</p>
<p>Communication Skills (4 skills)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Listening - Speaking. 	Cognition
	<p>LOTS: Explicar, recordar, entender, resumir, aplicar, comparar, interpretar.</p> <p>HOTS: Analizar, resolver problemas, exponer razones.</p>

Tabla 7. Sesión 4 de la UD "Warm up & cool down"

UD: Calentamiento y vuelta a la calma	Sesión 4: Dirección de los alumnos (dos grupos de 4) de un calentamiento y una vuelta a la calma de rugby..
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Dirigir un calentamiento y vuelta a la calma (grupos elegidos para dirigir la sesión). - Realizar la sesión marcada por los compañeros (resto de la clase). - Respetar las normas establecidas. - Comprender y expresarse en lengua extranjera de manera apropiada.

Material	<ul style="list-style-type: none">- Ordenador con conexión a internet.- Papel y bolígrafo.- Rúbrica de valoración de la intervención de sus compañeros (Tabla 9).- Pelotas de rugby.- Conos y picas.- Petos de colores.- Silbato.- Blog de la asignatura.		
Actividades		Tiempo	Organización
Explicación de lo que vamos a realizar hoy, más comentarios de lo sucedido en el blog de la sesión anterior.		5 min.	Gran grupo
Calentamiento general (Juego de los 10 pases): Los alumnos se agrupan en 3 grupos de 8. Cada equipo debe dar 10 pases entre los integrantes de su grupo sin que la pelota caiga al suelo y sin que ningún equipo les quite la pelota. Calentamiento específico: pases a diferente distancias, lanzamientos a portería desde las diferentes posiciones, contraataques, ataque posicional 6x6.		15 min	Gran grupo
Vuelta a la calma: estiramientos estáticos con y sin compañero, ejercicios de liberación miofascial con foam roller. El docente va explicando los ejercicios a realizar y los alumnos los van realizando al mismo tiempo.		15 min	Individual/ parejas
Reflexión y evaluación de lo sucedido durante la sesión. Lanzamiento de la pregunta al blog.		5 min	Gran grupo
Apartado lingüístico			
Language of learning	Vocabulary: general heating, specific heating, Top, bottom, top right, medium. Otro vocabulario específico: tackle, pass back, scrum, rugby ball, half field line.		
	Structures:		

	<p>You have to/must/should..</p> <p>You mustn't do...</p> <p>Raise your hand in case...</p> <p>Please, would you mind....</p> <p>You have to turn right/left.</p> <p>Go straight ahead, come back.</p> <p>Look forward, backwards, behind...</p> <p>First of all you have to...Another important thing is..</p> <p>I think, I believe, from my point of view...</p> <p>Shall we start?</p> <p>Excuse me, I didn't understand...</p>
<p>Communication Skills (4 skills)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reading - Listening - Speaking. 	Cognition
	<p>LOTS: Explicar, recordar, entender, aplicar, comparar, interpretar.</p> <p>HOTS: Analizar, resolver problemas, exponer conceptos, dar razones, transmitir,</p>

Tabla 8. Sesión 5 de la UD "Warm up & cool down"

UD: Calentamiento y vuelta a la calma	Sesión 5: Debate del desarrollo de la sesión anterior y conclusiones de la UD		
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Detectar y corregir los errores de la sesión anterior. - Detectar los puntos fuertes y aciertos de la sesión anterior. - Respetar las normas establecidas. - Comprender y expresarse en lengua extranjera de manera apropiada. 		
Material	<ul style="list-style-type: none"> - Ordenador y proyector. - Ordenador (de la sala de informática). - Webquest. - Blog de la asignatura. 		
Lugar	Sala de ordenadores del centro		
Actividades	Tiempo	Organización	
Explicación de lo que vamos a realizar hoy, más comentarios de lo sucedido en el blog de la sesión	5 min	Gran grupo	

anterior.			
El gran debate (valoración de la intervención de los compañeros): los alumnos que había vivenciado la actividad, van a ser los encargados de encontrar las posibles imperfecciones y fortalezas de la intervención realizada en la sesión anterior. Estos darán su opinión al respecto, opinión a la que responderán los autores de la intervención. La finalidad es que se cree un gran debate que será mediado por el docente de acuerdo a los objetivos de la sesión.		15 min	Gran grupo
Webquest para la valoración de los contenidos de la UD. En este caso los alumnos entrarán en su cuenta del centro y abrirán la invitación que se les ha facilitado des de la asignatura de EF. Una vez dentro se dará indicaciones de empezar cuando todos los alumnos estén preparados. Los alumnos podrán hacer uso de internet para resolver las preguntas.		15 min	Individual
Reflexiones finales de lo aprendido en la UD.		10 min	Gran grupo
Apartado lingüístico			
Language of learning	<p>Vocabulary:</p> <p>dynamic/ static stretching, massage, activation, relaxation... top right/left corner... First, secondly, thirdly, finally... sign in/out, upload, cheek sth., Forbidden, compulsory, can't, have to... Otro vocabulario específico: screen, mark, mark,</p>		
	<p>Structures:</p> <p>I think I see what you say but... I don't see eye to eye what you say because... I completely agree with you... I couldn't agree more with you because... What do you think about this idea? Sorry to interrupt but... Just a second... I was just going to say that... For one thing...[reason 1] And for another... [reason 2]</p>		

	I don't think we're going to agree on this! The problem with what you said is.. Weeeeeeeell maybe, but...
Communication Skills (4 skills) <ul style="list-style-type: none"> - Reading - Listening - Writing - Speaking. 	Cognition
	LOTS: entender, explicar, escuchar, aplicar. HOTS: relacionar, analizar, resolver problemas, saber expresarse, expresar opiniones.

6.7. Recursos

Es importante decir que en esta UD, además de los contenidos propios de la asignatura de EF, también se le da mucha importancia a la lengua. Es por eso que, como hemos visto, también se van a contemplar objetivos y contenidos lingüísticos. Para ello, y partiendo de una de las conclusiones de Soler González-Davies y Iñesta (2016), la cual evidencia que los profesores rinden más cuando estos colaboraban con los especialistas encargados de la L2, se va a contar con la participación del docente especialista en lengua inglesa.

Respecto a los recursos materiales, la mayoría de las veces va a tener que ser el propio docente el encargado de confeccionar el material necesario. Ahora bien, también se van a precisar materiales convencionales como son por ejemplo conos, petos, picas o bancos.

Por último, en relación a los recursos digitales, sobre todo en la primera sesión, se va a recurrir a la comunicación mediada por ordenador para la explicación de los diferentes contenidos y conceptos en la primera sesión. Además, siguiendo con los recursos TIC, se contempla el Blog, para que los alumnos puedan profundizar los contenidos trabajados en clase. A esto hay que sumar que se realizarán debates entre los compañeros sobre los contenidos vistos y los que verán en la siguiente sesión; y que se trabajará a través de Webquests, donde los alumnos pondrán a prueba sus conocimientos.

6.8. Evaluación

- Criterios de evaluación

En el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, se establecen los criterios de evaluación de la asignatura de Educación Física para toda la ESO y bachillerato (concreción curricular). A continuación, se muestran los propios de la Comunidad Valenciana para el curso de 3º de la ESO para el primer bloque de contenidos (y subrayado los que tienen más relación con la UD Warm up & cool dawn):

1 Analizar la relación de las capacidades físicas con los sistemas metabólicos de obtención de energía, y el control de la intensidad de la actividad física, mediante pruebas de valoración utilizando estos conocimientos para mejorar su salud y condición física.

2. Explicar el nivel de sus capacidades físicas a partir de un diagnóstico inicial, incrementándolas de forma saludable, utilizando métodos de mejora de acuerdo con las posibilidades anatómicas, fisiológicas y motrices aplicando las nuevas tecnologías para controlar los procesos de adaptación al esfuerzo, mostrando una actitud de autoexigencia.

3. Organizar actividades colectivas del calentamiento y vuelta a la calma, relacionándolas con la parte principal de la sesión y dirigir su puesta en práctica graduando progresivamente su intensidad.

4. Analizar la relación entre las actitudes y estilos de vida saludables con la imagen corporal, las actividades de ocio, la actividad física y el deporte, la prevención de enfermedades y adicciones y evidenciar estas conductas y sus beneficios en su vida personal y en el contexto social actual.

- Criterios de calificación ordinaria

La evaluación del alumnado se realiza de acuerdo a tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. El apartado conceptual se evaluará

mediante una Webquest que los alumnos realizarán la última sesión de la UD. Los contenidos procedimentales se realiza mediante la observación sistemática, tanto del profesor como del alumno, así como de la participación de los alumnos en el blog. Además, a continuación (Tabla 9) se muestra la rúbrica que van a emplear tanto los alumnos como el docente a la hora de valorar la actuación de los grupos encargados de dirigir la cuarta sesión de la UD.

Tabla 9. *Rúbrica para la evaluación de la intervención del calentamiento y vuelta a la calma de la cuarta sesión*

Evaluation criteria	1	2	3	4	5
The activity is carried out without any risk for the athlete					
The activities carried out pursue a specific purpose					
Adaptation to subsequent activity					
It complies with the principle of specificity					
The objectives pursued by each phase are met					
Proper duration of the phases					
Involves the active participation of all members of the group					
It gives solution to the problems that arise during the activity					
The activity develops dynamically					

En cuanto al apartado actitudinal se realizará un control de asistencia y puntualidad a los alumnos, además, al término de cada una de las sesiones, se llevará a cabo una observación sistemática del comportamiento del alumno mediante una rúbrica en la que se tendrán en cuenta aspectos actitudinales durante la misma, mediante el programa Idoceo (Tabla 10).

Tabla 10. *Rúbrica de valoración contenido actitudinal del alumno*

Concept	Evaluation criteria	1	2	3	4	5
Punctuality	The student attends punctually to each of the classes.					

Appropriate clothing	The student attends class with the appropriate clothing and clothing for the activity.					
Participación	The student participates actively and with self-demand in our sessions.					
Corporal hygiene	The student is changed and shower at the end of practical sessions					
Respect	The student shows an attitude of respect towards the rules, classmates and teacher.					
Initiative and entrepreneurship	The student faces the different activities proposed with initiative and entrepreneurship.					
Risks prevention	El alumno adopta las medidas de seguridad acorde a la actividad.					

Por último, se llevará a cabo una evaluación de la práctica e indicadores de éxito del propio docente mediante una rúbrica muy fácil y rápida de responder (si/ns/no). Esta se realizará al alumnado en las fechas previas a la realización de las pruebas de evaluación, para que estas no condicionen el resultado, tratando así de garantizar la máxima objetividad posible de la evaluación (Tabla 11).

Tabla 11. *Rúbrica para la evaluación de la práctica e indicadores de éxito del propio docente*

Concept	Evaluation criteria	Sí	Ns	No
Amount of information obtained	It complies with the contents established in the program.			
Technological fluidity	Encourages the use of ICT in classes			
Creativity and innovation	The teacher varies and uses different tools and strategies when teaching their classes.			
Solve problems and make decisions	Resolve conflict situations appropriately			
Time management	Has a good time management in the classes (ends on time, activity			

	management ...)			
Spatial organization	Use the space appropriately.			
Special educational needs	It adapts to the activities to the needs of the student.			
Attitude in the classes	His attitude favors a good teaching-learning climate.			
Learning climate	It favors a learning climate.			

Para terminar con este apartado de evaluación, dada la importancia que tiene la cooperación en esta metodología, a continuación (Tabla 12) se presenta una rúbrica para la evaluación del trabajo cooperativo del alumno.

Tabla 12. *Rúbrica para la evaluación del trabajo cooperativo del alumno*

COLLABORATIVE WORKING	Low (5)	Medium (6)	High (7-8)	Very high (9-10)
control of group effectiveness	rarely controls the effectiveness of the group and does not work for the group to be more effective	occasionally controls the effectiveness of the group and works to make the group more effective	repeatedly controls the effectiveness of the group and works to make the group more effective	he repeatedly controls the effectiveness of the group and makes suggestions to make it more effective
work quality	it provides work that, in general, needs to be checked or redone by other members of the group.	it provides work that occasionally needs to be checked or redone by other group members.	provides quality work	provides work of the highest quality
work with others	He rarely listens, shares and	Sometimes he listens, shares and	He usually listens, shares and	almost always listens, shares and supports

	supports the work of others. Fundamentally he is not a good member of the group.	supports the work of others, but sometimes he is not a good member of the group.	supports the work of others. It does not cause problems in the group.	the work of others. Try to keep the union of the members working in groups.
Contributions	Rarely provides useful ideas when participating in the group and the discussion in class. You can refuse to participate.	Sometimes it provides useful ideas when participating in the group and the class discussion. A successful member of the group who does what is asked of them.	It usually provides useful ideas when participating in the group and the class discussion. A strong member of the group that strives.	It always provides useful ideas when participating in the group and the discussion in class. He is a definite leader who contributes with a lot of effort.

A continuación se muestran los porcentajes de los diferentes tipos de contenidos para la primera evaluación:

Tabla 13. *Porcentaje de los diferentes tipos de contenidos para la primera evaluación*

Conceptual	30%
Procedimental	30%
Actitudinal	30%
Competencias	10%

- Medidas de atención al alumno con necesidad específica de apoyo educativo o con necesidad de compensación educativa

En el RD 1105/2014, en el artículo 9, se establecen las medidas al alumno con necesidades educativas de apoyo educativo, y se menciona que el alumno con necesidad educativa específica debe alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales, objetivos y competencias de cada etapa, estableciéndose las medidas curriculares y organizativas oportunas que aseguren su adecuado progreso.

Según el artículo 73 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se entiende por alumnado que presenta NEE, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

En este caso en concreto, se tiene en cuenta que todos los alumnos de la clase no son iguales, es por eso, y con el objetivo de que los alumnos se ayuden entre sí a la hora de realizar las diferentes tareas, que se tratará de que los alumnos más avanzados colaboren de manera directa con los alumnos que requieren más ayuda (una estrategia que se puede usar es la del alumno monitor, por ejemplo).

A continuación se exponen algunos casos en particular:

Alumnos lesionados, ausentes: se planteará un trabajo obligatorio, el cual podrá ser teórico, teórico-práctico, teórico-práctico-expositivo o práctico desempeñando alguna función dentro de las sesiones (o actividades que no pueda realizar) en forma de ayuda, juez, árbitro, etc.

Alumnos con Trastorno Espectro Autista (TEA): se implica al máximo al alumno en las clases (se le marcará de manera clara la tarea a realizar: evitando frustraciones y favoreciendo la motivación (inclusión). Se le agrupará con compañeros responsables que le ayuden y guíen en las actividades.

Actividades de refuerzo y ampliación: atenderemos a los alumnos que tengan problemas en la adquisición de los contenidos con actividades de refuerzo y ampliación.

6.9. Distribución de los bloques de contenido en UD

Tabla 14. *Temporalización anual del curso de 3º de la ESO*

UD	Bloque	Contenido		Nº Sesiones
Primer trimestre				24
1	I		Warm up & cool dawn	5
2	I		Roadrunner	5
3	I		Strength and speed	5
4	I		Live longer	4
5	IV		Let's dance	5
Segundo trimestre				23
6	II		Pelota valenciana	5
7	II		Colpbol	4
8	II		Games and adapted sports	5
9	IV		Move your body	4
10	III		The treasure hunt	5
Tercer trimestre				23
11	III		La Vuelta ciclista España	4
12	II		Let's play with the frisbee	5
13	I		Healthy food	5
14	IV		Relaxation and flexibility methods	5
15	IV		Flashmob	4

7. Conclusiones

Llegados a este punto nos gustaría hacer un breve recorrido por lo que ha sido mi trabajo así como por lo que creo que he podido aportar con la realización del mismo. Se trata de un trabajo que me ha supuesto mucho esfuerzo y dedicación, ya que recordemos que vengo del área de EF y desconocía por completo la metodología AICLE así como su aplicación e implementación en educación. Este es por tanto un trabajo que cuenta con un marco teórico extenso, todo con la finalidad de documentarme bien, con la intención de poder realizar mi propuesta de UD de la mejor manera posible. Las ganas de implementar una UD con esta metodología nos llevaron a confeccionar un cuestionario para valorar la opinión de docentes que trabajan con esta metodología en su día a día. Este pienso que es otro de los puntos fuertes de este trabajo, ya que El hecho de, antes de confeccionar la UD, valorar la situación actual de esta metodología desde el punto docente ha resultado fundamental ya que nos ha permitido recabar mucha información, pequeños detalles que pueden llegar a marcar la diferencia, detalles que pueden llegar a hacer que se logren los objetivos establecidos o no. Esta casuística a la hora de investigar se ha traducido en un trabajo que pensamos puede suponer un pequeño paso hacia la correcta aplicación de una metodología tan presente en nuestro país como es la AICLE.

7.1. Consecución de objetivos

En relación los objetivos, acto seguido se muestran las razones por las que creemos que se han o no se han conseguido la totalidad de objetivos planteados.

Respecto a los objetivos principales, podemos afirmar que el primero de ellos se ha conseguido puesto que la realización de nuestra propuesta de UD se ha basado en la valoración de la metodología AICLE aplicada en algunos centros docentes de Castellón. Dicha valoración ha sido posible gracias a la colaboración de un grupo de profesores y profesoras que accedieron a contestar un extenso cuestionario en el que compartieron distintos aspectos de su práctica docente.

Respecto al segundo objetivo, el que pretendía desarrollar una UD de calentamiento y vuelta a la calma con metodología AICLE para el curso de tercero de ESO, también creemos que lo podemos dar por conseguido. La primera razón de ello es que, a la hora de confeccionarla, se ha tenido muy presente la opinión que nos facilitaron los docentes en las encuestas, y además, esta fue contrastada con un gran número de investigaciones. De esta manera pudimos observar algunas deficiencias o limitaciones en la manera de implantar AICLE por parte de los docentes y, en nuestra propuesta, las pudimos corregir. La segunda razón es que, para la confección del apartado lingüístico de la UD, se contó con la ayuda de personal docente especializado en la enseñanza de lenguas, el cual supervisó que los diferentes contenidos lingüísticos de la propuesta de UD, ya que como se ha dicho, no se tenía conocimientos previos de esta metodología, y pese haber realizado un estudio previo, creemos que un docente especializado en este sentido siempre nos va a hacer ver cosas que nosotros, profesionales del mundo de la actividad física y el deporte, tal vez no veamos (Soler *et al.* 2016).

En relación a los objetivos secundarios, como estamos diciendo, este cuestionario de valoración de la opinión docente ha sido fruto de un trabajo previo de investigación y documentación de la metodología AICLE, y de cómo esta se relaciona con la asignatura de EF (objetivo 3). Así, y una vez realizado esta contextualización, se procedió a confeccionar el cuestionario (objetivo 4), proceso para el que se realizó una revisión de una gran variedad de encuestas que relacionan los conceptos AICLE y EF, y de las que se realizó una selección de aquellas preguntas adaptables al objetivo de este trabajo. Es por eso, también lo podemos dar por conseguido (consultar Anexo 1).

7.2. Limitaciones del trabajo y perspectiva

La primera y más evidente limitación de este trabajo es la muestra de estudio, ya que únicamente 12 fueron los docentes analizados. Es por eso que pese a haber obtenido resultados bastante interesantes, estos no se pueden extrapolar a la totalidad de la población, ya que solo representan a un pequeño porcentaje de esta.

La segunda limitación es la propia falta de experiencia docente con AICLE, y con la enseñanza de lenguas en general, nunca habíamos tenido la oportunidad de trabajar con nada relacionado con la enseñanza de lenguas, un mundo para mi desconocido hasta que decidí realizar este máster y me decanté por esta temática en concreto.

La tercera limitación podría encontrarse en la juventud e inexperiencia con la metodología AICLE de los docentes encuestados, quienes en general son bastante jóvenes y no tienen casi experiencia (muchos de ellos son interinos, acaban de obtener la plaza o están contratados por empresas privadas). Esto hace que, una vez más, los resultados obtenidos no se puedan generalizar a la totalidad de la población docente.

Si nos centramos en la perspectiva de futuro de este trabajo, se espera que sirva para mejorar la intervención metodológica de muchos docentes, es decir, que ayude a corregir las deficiencias o limitaciones a la hora de implantar AICLE, una metodología que pese a estar muy presente en los currículums, muchas veces no se emplea tal y como se debería, lo que hace que no se saque el mayor provecho de esta, y lo que es peor, que no se pueda sacar el máximo rendimiento del alumnado.

Con este trabajo se pretende poner en valor la buena conexión que existe entre la AICLE y la asignatura de EF, una asignatura que combina muy bien con las características de esta metodología. Así, se espera animar a los docentes, no solo del área de EF, sino del resto de asignaturas no lingüísticas, a trabajar con esta metodología, aunque siempre recordando que para ello es fundamental una formación específica previa.

Con todo esto, confiamos que esta modesta investigación pueda tener aplicación en los centros de secundaria, siempre teniendo en cuenta que AICLE es una metodología que depende mucho del contexto, y es por eso que la intervención del docente deberá adaptarse a las características peculiares de los alumnos.

7.3. Reflexión personal

Personalmente estoy muy satisfecho con este trabajo, ya que además de que se han alcanzado todos los objetivos propuestos, he conseguido perder el miedo que tenía hacia el área de la enseñanza de lenguas. El no haber tenido contacto nunca con la enseñanza de lenguas hacía que afrontara este proyecto con mucha inseguridad y

hasta algo de miedo. Nunca había contactado con la enseñanza de lenguas y menos en un trabajo final de máster. Es por eso que me siento tan contento y orgulloso de haber elegido esta temática en concreto. Puedo decir que este trabajo me ha permitido conocer el área de la enseñanza de lenguas, algo inhóspito y desconocido por mi antes de realizar este trabajo. Este trabajo me ha cambiado la mentalidad por completo, ya que antes creía que la enseñanza de lenguas no era algo que correspondía a los docentes de EF, ahora me doy cuenta que este también es nuestro, me he dado cuenta que los docentes de EF también nos tenemos de formar en este sentido.

Además, me ha permitido darme cuenta de que AICLE se puede engarzar muy bien con la asignatura de EF, algo que me anima a formarme en este sentido. No hay que olvidar, sin embargo, que pese a todo esto, a pesar del gran devenir y grandes perspectivas de futuro de esta metodología, los resultados del estudio muestran cómo a día de hoy todavía queda mucho por aprender y mejorar a la hora de implantar AICLE. Es por eso que considero muy importante el trabajo interdisciplinar de los docentes de asignaturas de contenido con los del ámbito lingüístico. El hecho de trabajar de manera conjunta profesores de diferentes ámbitos va a ayudar a mejora la intervención educativa en las clases y va a proporcionar una educación de mayor calidad.

Para terminar, tras la realización de este trabajo, considero indispensable la formación y actualización constante en la enseñanza de lenguas, un ámbito en constante evolución y actualización. Es por eso que propondría que desde los centros se invitara a los docentes a realizar cursos de formación y actualización metodológica de AICLE y otras estrategias metodológicas del ámbito lingüístico. Resulta llamativo que alguien graduado en CAFE y con un máster en formación del profesorado (entre otros estudios) pueda llegar al mercado laboral sin conocer la existencia de esta metodología de enseñanza, especialmente si tenemos en cuenta el contexto educativo actual en relación a la enseñanza de lenguas. Ahora bie, bien es cierto que esta es a la situación la que muchos vamos a tener que hacer frente, es por eso que confiamos que futuras investigaciones sigan esta misma línea y se reivindique ante las autoridades educativas la necesidad de una mayor formación en este sentido.

8. Bibliografía

Abad, B., y Cañada, D. (2014). Estrategias metodológicas para una Educación Física más activa. Publicaciones Ministerio de Educación Ciencia y Cultura. Recuperado de: http://www.msssi.gob.es/profesionales/saludPublica/prevPromocion/Estrategia/docs/UDA_EXPLICACION.pdf

Alonso, J.A., Cachón, J., Castro, R., y Zagalaz, Mº. (2015). Propuesta didáctica bilingüe para educación física en educación primaria. Juegos populares y tradicionales ingleses. Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación, 28 (2º semestre), 116-121.

Alonso Rueda, J.A. (2010). Recursos educativos para el área de EF en centros bilingües (inglés). Sevilla: Wanceulen.

Attard, S., Walter, L., Theodorou, M. y Chrysanthou, K. (2016). Guía CLIL. Clil4U www.languages.dk Recuperado de: <http://www.languages.dk/archive/clil4u/book/CLIL%20Book%20ES.pdf>

Ausubel, D. (1976). Psicología educativa un punto de vista cognitivo. México: Trillas. Recuperado de: http://www.arnaldomartinez.net/docencia_universitaria/ausubel02.pdf

Biçaku, R.Ç. (2011). CLIL and Teacher Training. Procedia social and behavioural sciences, num. 15, 3821-3825.

Bote, M.A. (2016). Análisis de la metodología AICLE como medio de aprendizaje de una lengua extranjera (Trabajo de final de grado). Universidad de Extremadura: Badajoz.

Cale, J.J. (2015). Teacher Training for CLIL: Lessons Learning and Ways Forward. Universidad de Jaén, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de:

http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/2285/1/Calle_Casado_Juan_Jos_TFG_Estudios_Ingleses.pdf

Coalla, S. (2014). TIC y nuevas tecnologías en AICLE: un estudio práctico (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Oviedo, Oviedo.

Cook, V. (2001). Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review*, 57 (3), 402-423.

Coral, J. (2010). L'aprenentatge de l'anglès a través de l'Educació Física : el programa "Mou-te i aprèn". *English Language acquisition through physical education*". *Temps d'Educació*. 39, 149-170.

Coral, J., y Lleixà, T. (2013). Las tareas en el aprendizaje integrado de educación física y lengua extranjera (AICLE). Determinación de las características de las tareas mediante el análisis del diario de clase. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 24, 79-84.

Coral, J. y Lleixà, T. (2014). La enseñanza de la Educación Física mediante el enfoque educativo Clil: la resolución de los dilemas profesionales surgidos durante un proceso de investigación-acción. *Movimiento*, 20 (4), 1447-1472.

Coral, J. y Mateu (2013). Physical Education and English integrated learning: How school teachers can develop PE-in-CLIL programmes. *Temps d'Educació*, 45, 41-64.

Coyle, D., P. Hood, P. y Marsh, D. (2010). CLIL. Content and Language Integrated Learning. Cambridge: UK.

Coyle, D., Holmes, B. y King, L. (2009). Towards an intergrated curriculum: CLIL National Statement and Guidelines. London: Languages Company. Recuperado de: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_et_al_towards_an_integrated_curriculum_clil_national_statement_and_guidelines.pdf

Crystal, D. (1997). English as a global language. Cambridge: Cambridge University Press.

Recuperado de:

http://culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf

Custodio Espinar, M. (2016). CLIL, TIC e innovación en la enseñanza bilingüe de las etapas obligatorias. Edunovatic 2016, Congreso Virtual Internacional, Innovación y TIC. Recuperado de: <file:///C:/Users/Propietario/Downloads/Dialnet-CLILTICEInnovacionEnLaEnsenanzaBilingueDeLasEtapas-5797000.pdf>

Decreto 87/2015, de 5 de junio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana. Diari oficial de la Generalitat Valenciana, 10 de octubre de 2015, 7544, 17437-18572.

Delgado Noguera, M.A. (1993). Las tareas para educación física en enseñanza primaria. En D. Blázquez *et al.*, Fundamentos de la Educación Física para enseñanza primaria (81-107). Barcelona: INDE.

Eurydice (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe. European Commission, Brussels. Recuperado de: http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/CLIL_EN.pdf

Fazio, A., Isidori, E. y Chiva, Ó. (2015). Teaching Physical Education in English using CLIL Methodology: a Critical Perspective. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*.186, 918-926.

Febles Elejalde, M. (1999). Un punto de vista sobre el carácter activo del sujeto del aprendizaje. *Revista cubana de Psicología*. 16 (3), 214-221.

Fernández, E. (2011). El valor del realismo en las tareas de Educación Física bilingüe. *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 1(1), 27-32.

Fernández-Barrionuevo, E. (2011). El valor del realismo en las tareas de Educación Física bilingüe. *Revista Digital Educativa Wadi-red*, 1(1), 27-32.

Fernández, L. (2014). CLIL methodology in Physical Education (PE) (Trabajo pregrado). Universidad de Oviedo, Oviedo.

Fernández, R., y Halbach, A. (2011). Analysing the situation of teachers in the Madrid Autonomous Community bilingual project. Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts, eds Y Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra y F. Gallardo, Peter Lang, Bern, 241-270.

Fidalgo, A. (2012). Análisis de la motivación por el programa bilingüe CLIL en los alumnos de Educación Primaria de un centro rural en la provincia de Soria (Trabajo Final de Grado). Universidad Internacional de La Rioja, Navarrete (Soria).

Heining-Boynton, A. L. and T. Haitema. 2007. 'A ten year chronicle of student attitudes toward foreign language in the elementary school'. The Modern Language Journal 91/2: 149-68.

Hellekjaer, G. O. and Wilkinson, R. (2009). CLIL in higher education, *EuroCLIL*, Bulletin 7. Recuperado de: <http://www.euroclil.net/index.php?inhoud=inhoud/bulletins/bulletin7/8.htm>

Hofmannová, M., Novotná, J., y Pípalová, R. (2008). Assessment Approaches to Teaching Mathematics in English as a Foreign Language (Czech Experience). International CLIL Research Journal, 1 (1), 20-34.

Jacobs, M. y Farrell, T. (2001). Paradigm Shift: Understanding the Implementing Change in Second Language Education. Recuperado de: <http://tesl-ej.org/ej17/al.html.archive>

Jimena, L. (2016). Propuesta metodológica basada en el enfoque AICLE, la pedagogía por proyectos y el aprendizaje cooperativo para un curso de francés con propósitos generales y académicos de la Universidad del Valle (Trabajo final de grado). Universidad del Valle, Santiago de Cali.

Junta de Andalucía (s.f.). El Enfoque AICLE, seña de identidad de los centros bilingües y plurilingües en Andalucía. *Revista Digital de la Consejería de Educación*. Recuperado de:

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/contenidos/-/contenidos/detalle/el-enfoque-aicle-sena-de-identidad-de-los-centros-bilingues-y-plurilingues-en-andalucia-1>

Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Nueva York: Longman.

Lasagabaster, D. y Sierra, J.M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *Internacional CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.

Lasagabaster, D. y Manuel, J. (2015). Immersion and CLIL in English: more differences than similarities. *ELT Journal*, 64, 367–375.

Lázaro, P. (2016). Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas: Propuestas de actuación en el área de Ciencias Naturales (Trabajo de postgrado). Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.

Lightbown, P. y Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Issues in Applied Linguistics. California Digital Library, California.

LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006.

LOMCE, Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Lorenzo, F., Casal, S. y Moore, P. (2010). The effects of content and language integrated learning in European education: key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation Project. *Applied Linguistics*, 31 (3), 418-442.

Luz, M. y Ruiz, Y. (2010). First languages and age in CLIL and non-CLIL contexts. *International CLIL research journal*. Recuperado de: <http://www.icrj.eu/13/article6.html>

Marsh, D. (2012). *Content and language integrated (CLIL). A development trajectory*. Córdoba: UCO Press. Recuperado de: <file:///C:/Users/Propietario/Downloads/2013000000658.pdf>

Marzano, R., T. Waters, and B. McNulty (2006). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning (McREL).

Mehisto P., Marsh, D. y Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Macmillan Books for Teachers.

Montes, M. (2014). *La Formación del Profesorado de AICLE en Asturias (Trabajo Fin de Máster)*. Universidad de Oviedo, Oviedo.

Mosston, M. y Ashwort, S. (1993). *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.

Novotná, J., Hadj-Moussová, Z. y Hofmannová, M. (2001). *Teacher Training for CLIL*. Charles University in Prague, Faculty of Education. Recuperado de: <http://people.fjfi.cvut.cz/novotant/jarmila.novotna/Novotna-et-alSEMT01.pdf>

Ordre 13/216, de 3 de maig, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es convoca procediment selectiu d'ingrés i procediment per a l'adquisició de noves especialitats en els cossos docents de professors d'Ensenyament Secundari, professors d'escoles oficials d'idiomes, professors de Música i Arts Escèniques i professors tècnics de Formació Professional. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, núm. 7776, 6 de junio de 2016, 10506-10561.

Pantoja, A. y Huertas, A. (2010). Integración de las TIC en la asignatura de tecnología de educación secundaria. *Revista de Medios y Educación*, 37, 225-337.

Paricio, M.S. (2004). Dimensión intercultural en la enseñanza de lenguas y formación del profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(4), 1-12.

Pavón, V. and Rubio, F. (2010). Teacher's concerns and uncertainties about the introduction of CLIL programmes, *Porta Linguarum* 14, 45-48.

Pedro, J. (s.f.). Empleo de L1 en el aula de L2. Recuperado de: file:///C:/Users/Propietario/Downloads/Empleo_de_L1_en_un_Aula_L2.pdf

Pena, C. y M. D. Porto. (2008). 'Teacher beliefs in a CLIL education project'. *Porta Linguarum* 10: 151–61

Ramos, F. y Ruiz Omeñaca, J.V. (2010). *La EF en Centros Bilingües*. Sevilla: Wanceulen.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de enero de 2015, 3, 169-546.

Ríos, I.M. (2005). Les llengües en una societat i una escola pluriculturals. En A. Sales (ed.), *et al.* *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural* (13-27). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.

Ruiz de Zarobe, Y y Jiménez Catalán, R.M. (2009). *Content and Language Integrated Learning. Evidence from Research in Europe*. Multilingual Matters. United Kingdom: Bristol.

Salvador, C. (2014). *Aprendizaje integrado de contenidos y lengua: aprendizaje de inglés en el área de educación física (Trabajo Fin de Máster)*. Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.

Salvador, C., Chiva, O. y Fazio, A. (2016). Características del Aprendizaje Integrado de Contenidos de Educación Física y Lengua Extranjera *Features of Integrated Learning Contents of Physical Education and Foreign Language*. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF). 29 (1º semestre), 120-124.

Sánchez-Herrera, R.A. (2016). *Metodología AICLE. Tareas de aprendizaje integrado de Tecnología y lengua inglesa en la asignatura de "Tecnología, promoción y robótica" de 3º de la ESO (Trabajo Final de Máster)*. Universidad Politécnica de Madrid, Madrid. Recuperado de: http://oa.upm.es/43801/1/TFM_Rosario_Angulo_Sanchez_Herrera.pdf

Soler, D, González-Davies, M. y Iñesta, A. (2016). What makes CLIL leadership effective? A case study. *ELT Journal Advance Access*. Recuperado de: [https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/281772/ELT%20J-2016-Soler-Davies-I%C3%B1esta-elt_ccw093%20\(1\).pdf?sequence=1](https://www.recercat.cat/bitstream/handle/2072/281772/ELT%20J-2016-Soler-Davies-I%C3%B1esta-elt_ccw093%20(1).pdf?sequence=1)

Unión Europea (2018). Multilingüismo En línea: https://europa.eu/european-union/topics/multilingualism_es

University of Cambridge. Esol. Examinations (sin fecha). Teaching Geography Through English- a CLIL approach. CLIL- Content and Language Learning. Recuperado de: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/teaching_geography_through_clil.pdf

Vilkanciené, L. y Rozgiené, I. (2017). CIEL TEACHER COMPETENCES AND ATTITUDES. De Gruyter open, 196-217. Recuperado de: [file:///C:/Users/Propietario/Downloads/\[23352027%20-%20Sustainable%20Multilingualism\]%20CLIL%20Teacher%20Competences%20and%20Attitudes.pdf](file:///C:/Users/Propietario/Downloads/[23352027%20-%20Sustainable%20Multilingualism]%20CLIL%20Teacher%20Competences%20and%20Attitudes.pdf)

Vygotsky, L.S. (1989). El desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores. Barcelona: Crítica.

Wolff, D. (2004): "Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured?" *Proceedings of the GERAS*, Paris.

Wolf, D. (2007). CLIL: bridging the gap between school and working life. En D. Marsh. y D. Wolf (Eds.), *Diverse Contexts - Converging Goals* (15-25).

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). La enseñanza de las competencias. *Aula de innovación educativa*, 161, 40-46.

Zayas, R.M. (2013). El aprendizaje de lenguas extranjeras en España. *eXtoikos*, (9), 63-68.

Anexo

Anexo 1. Cuestionario

Sección 1 de 3

1. Sexo:

- Masculino
- Femenino

2. Edad:

- Menos de 30 años
- Entre 30 y 39 años
- Entre 40 y 49 años
- 50 o más años

3. Experiencia docente general:

- Menos de 1 año
- Entre 1 y 10 años
- Entre 11 y 20 años
- Entre 21 y 30 años
- Más de 30 años

4. Experiencia docente con metodología AICLE:

- Menos de 1 año
- Entre 1 y 3 años
- Más de 5 años

5. ¿Cuál es su nivel de lengua inglesa?

- A1
- A2
- B1

- B2
- C1
- C2

6. ¿Cuál es el nivel de inglés de sus alumnos (en general)?

- A1
- A2
- B1
- B2
- C1
- C2

7. ¿En qué niveles imparte docencia en la actualidad?

- Infantil
- Primaria
- Infantil y primaria
- Secundaria

8. ¿Cuál es su situación administrativa?

- Funcionario con destino provisional
- Funcionario con destino fijo
- Interino

9. ¿En qué asignaturas imparte enseñanza en inglés?

- Ciencias naturales
- Ciencias sociales
- Matemáticas
- Dibujo
- Música
- Educación Física

Sección 2 de 3

10. ¿Qué importancia le da al inglés dentro de la enseñanza?

Escala lineal del 1 al 5 (1=nada y 5=mucho)

11. ¿Considera importante la actualización de sus conocimientos en relación al CLIL?

Escala lineal del 1 al 5 (1=nada y 5=mucho)

12. ¿Tiene alguna formación metodológica específica en el campo de la metodología CLIL?

- Sí
- No

13. En el caso de que su respuesta sea afirmativa señale alguna de las siguientes opciones:

- Iniciativa propia
- Parte de las actividades del centro educativo

14. En caso de que su respuesta sea negativa, señale los motivos principales por los que no ha recibido formación:

- Falta de interés por cursos ofertados
- Falta de tiempo
- Falta de motivación
- Incompatibilidad de los cursos a mis intereses profesionales
- La formación que poseo cubre mis necesidades
- Otra

15. Valore los siguientes aspectos (1=Totalmente desacuerdo, 3=indiferente y 5=Totalmente de acuerdo):

- Tengo conocimiento del plan de fomento del plurilingüismo de mi comunidad autónoma: objetivos, acciones, pilares y marco legislativo.
- Tengo una capacidad adecuada en comprensión y expresión escritas en inglés

- Tengo una capacidad adecuada en comprensión y expresión oral en inglés
- Considero que el profesorado debería recibir más formación en la metodología AICLE
- Poseo suficientes habilidades metodológicas para utilizar la metodología AICLE.

Sección 3 de 3

16. Defina en una frase qué es la metodología AICLE/CLIL.

17. Si utiliza la metodología CLIL, ¿qué porcentaje del tiempo de clase lo imparte en inglés?

- Menos de un 10%
- Entre 15 y 30%
- Entre 30 y 45%
- Más de 50%

18. Valore los siguientes aspectos (1=Nada, 3= a veces y 5=Mucho) según su experiencia profesional:

- Utiliza el aprendizaje basado en tareas en clase
- Utiliza el aprendizaje basado en proyectos en clase
- Utiliza aprendizaje cooperativo
- Enfatiza la conexión entre la lengua materna y la lengua extranjera
- Utiliza materiales auténticos (revistas, películas...)
- Los materiales que utiliza son interesantes e innovadores
- Los materiales de enseñanza bilingüe están adaptados para atender las necesidades de todos los alumnos
- Utiliza materiales multimedia (software) en clase
- Utiliza blogs, Wikis (herramientas Web 2.0) y webquests en clase
- Utiliza pizarras electrónicas interactivas en clase
- Utiliza comunicación mediada por ordenador en clase (e.g., e-Twinning)
- Evalúa todos los contenidos enseñados en el programa bilingüe

- A la hora de evaluar, da prioridad al dominio de los contenidos frente a la competencia lingüística
- A la hora de evaluar, incluye un componente oral.
- Practica la evaluación diversificada, formativa, sumativa y holística.

19. Valore los siguientes aspectos (1=Totalmente desacuerdo, 3= indiferente y 5=Totalmente de acuerdo)

- Ser un profesor CLIL es una opción atractiva en términos de prestigio.
- El aprendizaje efectivo de idiomas es un beneficio real en las clases de CLIL.
- Los estudiantes están más motivados en el aula CLIL debido al aprendizaje de inglés.
- CLIL es igualmente eficaz que las clases que no son CLIL en lo que respecta al aprendizaje de contenido.

20. Por favor, indique hasta qué punto está de acuerdo con los siguientes aspectos relacionados con la enseñanza bilingüe (1=Totalmente desacuerdo, 3= indiferente y 5=Totalmente de acuerdo)

- El inglés de mis alumnos ha mejorado debido a su participación en una asignatura CLIL.
- El conocimiento por parte de mis alumnos de los contenidos de las asignaturas enseñadas en inglés ha mejorado debido a la metodología CLIL.
- La comprensión de mis alumnos de cómo funcionan las lenguas ha mejorado debido a la metodología CLIL.
- Mis alumnos tienen más confianza en sí mismos dentro de la metodología CLIL.
- A mis alumnos les gustaría más uso del inglés dentro de las clases con metodología CLIL.
- Mis alumnos tienen una capacidad adecuada en comprensión y expresión orales en inglés.
- Mis alumnos tienen una capacidad adecuada en comprensión y expresión escritas en inglés.

- Mis alumnos tienen un conocimiento adecuado de aspectos socio-culturales anglosajones.